

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования
и изобразительного искусства**

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направления подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
студента заочной формы обучения, группы 02021255
Комаристой Ирины Евгеньевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент Рождественская Р.Л.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения	8
1.1. Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема.....	8
1.2. Современные подходы к пониманию сущности технологии диалогового обучения в обучении младших школьников...	15
1.3. Возможности технологии диалогового обучения в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка.....	22
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения	31
2.1. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на констатирующем этапе	31
2.2. Описание практической работы по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения.....	37
2.3. Динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на контрольном этапе.....	45
Заключение.....	51
Библиографический список.....	53
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день российская система образования претерпевает реформирование, направленное на разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей Стандартов второго поколения. Поиском оптимальных путей и способов внедрения коммуникативных технологий в педагогическую науку и сферу образования занимаются как ученые, так и практико-ориентированные специалисты.

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования актуализируется проблема формирования умений коммуникативной деятельности младших школьников, которая является обязательным условием успешного обучения. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В последнее время современная школа всё больше стала опираться в построении учебного процесса на его интерактивные формы и рассматривает эти формы как основу личностного развития школьников (Е.В.Коротаева, Г.А.Цукерман, И.С.Якиманская). Учебный диалог при такой организации процесса обучения занимает одно из первых мест.

Технология диалогового обучения является одной из ведущих в числе технологий личностно-ориентированного образования. Основное назначение данной технологии состоит в том, что в процессе диалогического общения на уроке учащиеся ищут различные способы для выражения своих мыслей, для осваивания и отстаивания новых ценностей. В контексте данной проблемы

ведутся исследования, освещающие различные аспекты совершенствования учебного диалога, отражающие требования, изложенные в современной «Доктрине образования». Они связаны с анализом истории и современного состояния проблемы общения (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.И. Мясищев, А.В. Петровский); изучением педагогического общения (В.А. Кан-Калик, В.А. Караковский, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, В.А. Сухомлинский, Г.И. Щукина) и роли диалога в нём (Г.А. Ковалев, И.А. Костенчук, А.К. Маркова, Т.К. Мухина, И.И. Рыданова); определением сущности и структуры диалога (Л.Н. Алексеев, М.М. Бахтин, А.В. Беляева, И.И. Васильева, Г.М. Кучинский, Л.А. Радзиховский), учебного диалога (А.М. Матюшкин, А.У. Хараш); рассмотрением возможности использования в образовательном процессе технологических приёмов ведения диалога (Ю.К. Бабанский, Б.А. Журавлев, Т.А. Ильина, Е.В. Коротаева, Г.Ю. Ксензова, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, С.Л. Рябцева, Ф.К. Савина, С.Т. Шацкий); выявления способов, приёмов и правил ведения диалога (С.И. Поварнин, П.С. Пороховщиков, Е.М. Соколов), а также основ диалогической речи (Д.И. Изоренков, Е.М. Розенбаум, В.Л. Скалкин, Н.К. Складенко, Л.П. Якубинский).

Большую роль играет диалогическое общение младшего школьника в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. В основу настоящего исследования легли теоретические концепции коммуникативной деятельности М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, В.А. Кан-Калика, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.М. Мудрика, Д.Э. Эльконина.

Следует отметить, что при всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований остаются недостаточно освящённой технология учебного диалога, позволяющая развивать в нём мыслительные и коммуникативные умения. Отдельные аспекты данного вопроса представлены в педагогической науке в связи с разработкой авторской школы «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, С. Ф. Литовский), с развитием комму-

никативных и мыслительных умений в учебном процессе (И.С. Берлянд, А.В. Брушлинский, М.В. Кларин).

В то же время практика работы школы испытывает острую потребность в разработке теоретико-методологических и прикладных аспектов, раскрывающих исходные положения построения учебного диалога.

В ходе теоретического изучения литературных источников, а также имеющегося педагогического опыта, нами были установлены следующие противоречия:

- между высоким уровнем значимости коммуникативных универсальных учебных действий для успешного обучения и недостаточным уровнем их развития у младших школьников;

- между потребностью начального общего образования в новых формах, методах, средствах, приемах для обеспечения процесса эффективного общения в системе «ученик-ученик», «ученик-учитель» и недостаточной их реализацией в школьной практике, в том числе на уроках русского языка.

В связи с установленными противоречиями нами был определён выбор темы для выпускного квалификационного исследования: «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения».

Проблема исследования: каковы педагогические условия эффективного развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения.

Решение данной проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования: процесс использования технологии диалогового обучения на уроках русского языка.

Предмет исследования: педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий

младших школьников на основе технологии диалогового обучения будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- 1) отдается предпочтение учебному диалогу на уроке как ведущему способу организации деятельности;
- 2) учитывается субъектная позиция ученика в обсуждении учебных задач в соответствии с изучаемой на уроке темой;
- 3) учащиеся активизируют приобретаемые умения в своём речевом опыте.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

- 1) изучить теоретические источники по теме исследования и определить степень разработанности исследуемой проблемы;
- 2) изучить педагогический опыт использования диалогового обучения в школьной практике;
- 3) организовать экспериментальную работу в начальных классах по теме исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использована совокупность следующих методов: изучение психологической, педагогической и методической литературы; педагогическое наблюдение; беседа с учащимися и учителями начальных классов; педагогический эксперимент, изучение педагогического опыта, моделирование учебного процесса, изучение продуктов деятельности учащихся, математическая обработка результатов исследования.

Экспериментальной базой исследования являются обучающиеся 3 класса «Степнянской основной общеобразовательной школы» Краснояружского района Белгородской области.

Практическая значимость исследования состоит в определении и апробации педагогических условий, обеспечивающих развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе

технологии диалогового обучения. Материалы исследования могут применяться в практической работе общеобразовательных школ.

Структура выпускной квалификационной работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список использованной литературы и приложение.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, сформулированы объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методы, база исследования и краткое описание содержания работы.

В первой главе «Теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения» рассмотрены возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема, охарактеризованы современные подходы к пониманию сущности технологии диалогового обучения в обучении младших школьников, определены возможности технологии диалогового обучения в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Во второй главе «Экспериментальная работа по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения» описана диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на констатирующем этапе, представлен ход практической работы по теме исследования на базе экспериментального класса и показана динамика в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

Библиографический список включает 74 источника. Выпускная квалификационная работа расположена на 58 страницах основного текста.

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы: содержание использованных методик; результаты педагогического наблюдения, разработки конспектов уроков по теме исследования.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема

С самого раннего возраста каждый ребёнок вступает в коммуникативные отношения с окружающими. Поступая в школу, первоклассник обычно уже владеет некоторыми коммуникативными и речевыми умениями. В психологической и педагогической науке развитию речи и навыков коммуникации традиционно уделяется большое внимание, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе. Известно, что, хотя уровень сформированности коммуникативной компетенции дошкольников весьма различен и в основном далёк от желаемого.

В контексте концепции формирования универсальных учебных действий коммуникация рассматривается не узко как обмен информацией, например учебной, а в своём полноценном значении, т.е. она понимается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений (Как проектировать.2010,117).

Коммуникативная компетентность носит исключительно разносторонний характер, поэтому необходимо определение основного перечня коммуникативных и речевых действий, т.е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения целей образования, что находит своё выраже-

ние в новом образовательном стандарте. Основой реализации данной задачи выступает ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребёнка, которое выражается во взаимодействии и сотрудничестве реальной деятельности. Именно в таких условиях и совершаются процессы психического развития и становления личности. По утверждению Л.С.Выготского, благодаря своей знаковой (вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Выготский, 1984).

С приходом в школу первоклассник уже имеет изначальный уровень сформированности навыков общения. В их перечень включены следующие компоненты:

- потребность ребёнка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определёнными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнёра по общению;
- умение слушать собеседника (Как проектировать....,2010,118).

В соответствии с нормальным развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют контактировать со сверстниками и неизвестными им ранее взрослыми. При этом они демонстрируют определённую степень уверенности и инициативности.

К 6 - 6,5 годам дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращённую к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими навыками культурного общения, как умение приветствовать, прощаться, выражать просьбу, благодарность, извинение. Кроме этого ребёнок должен уметь выражать свои чувства и понимать чувства другого, владеть элементарными средствами эмоциональной поддержки как сверстника, так и

взрослого. В общении дошкольников формируется осознание личной значимости и ценности других людей, проявляется эмпатия и толерантность.

Главной характеристикой коммуникативной готовности 6-7-летних детей к начальному обучению является возникновение к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми – это контекстное общение, в котором сотрудничество ребёнка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредованно задачей, правилом или образцом, а также имеет место кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На его основе у ребёнка начинает вырабатываться более объективное, опосредованное отношение к себе (Кравцова, 1991,135). Выше перечисленные виды общения составляют базисный уровень коммуникации ребёнка, без достижения которого теряет смысл формирование конкретных коммуникативных действий.

По мнению А.Н.Леонтьева, в коммуникативных действиях младших школьников условно можно выделить три группы в соответствии с тремя аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацию как взаимодействие, коммуникацию как сотрудничество, коммуникацию как условие интериоризации (Леонтьев. 1974,156).

Первая группа – коммуникация как взаимодействие, характеризуется коммуникативными действиями, направленными на учёт позиции собеседника или партнёра по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

В 6-7-летнем возрасте дети прекращают считать собственную точку зрения единственно правильной. Происходит процесс децентрации, главным образом, в общении со сверстниками и прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договорённостей. В этой связи, подчёркивает Л.И.Божович, имеет место незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнёр (Божович, 1995,87).

Приобретая опыт общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества, дружеских отношений) дети учатся не только довольно успешно учитывать, но и заранее предусматривать различные мнения других людей, которые нередко связаны с различиями в их потребностях и интересах. Сравнивая, они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение (Как проектировать..., 2010,120).

К концу начальной школы, приобретаемые учащимися коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника, приобретают более глубокий характер. У детей появляется способность понимать возможность разных точек зрения (у разных людей) в оценке одного и того же предмета. Постепенно они начинают понимать относительность оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети лучше начинают понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом. Представленные характеристики являются показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе (Как проектировать..., 2010,121).

Появляясь в дошкольном возрасте, способность к согласованию усилий интенсивно совершенствуется на протяжении всего времени обучения ребёнка в школе. Так, на этапе предшкольной подготовки от детей, активно участвующих в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т.д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. В данном случае, идёт речь об общей готовности ребёнка включаться в обсуждение и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того, чтобы продолжать настаивать на своём, навязывая своё мнение или решение, или, подчиняясь, но без внутреннего согласия, подчиниться авторитету партнёра. Такая готовность, по мнению Е.Е.Кравцовой, является обязательным условием для формирования способности ребёнка сохранять доброжелательное отношение к другому не

только в случае личной заинтересованности, но и в часто возникающих на практике ситуациях конфликта интересов (Кравцова, 1991, 124).

Известно, что в настоящее время становление данной способности часто запаздывает и многие дети, приходя в школу, демонстрируют ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнёра. Это актуализирует задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также её реализацию уже в рамках школы (Рубцов, 1987, 85).

В младшем школьном возрасте дети активно включаются в общие занятия. В этот период проявляется высокий интерес к сверстникам. Несмотря на то, что учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остаётся преимущественно индивидуальной, утверждает В.В.Рубцов, вокруг неё (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях и т.д.) часто появляется настоящее сотрудничество школьников: дети стараются помочь друг другу, осуществить взаимоконтроль и т.д. В данном возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретаются навыки социального взаимодействия с группой сверстников, а умение заводить друзей становится одной из важнейших задач развития на данном школьном этапе. По мнению В.В.Рубцова, благополучие личностного развития подростка определяется навыками конструктивного общения, которые приобретаются в младшем школьном возрасте (Рубцов, 1998, 125).

В условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Концепция учебного сотрудничества предусматривает, что большая часть обучения строится на основе группой, совместной деятельности обучающего и обучаемых, что обеспечивает усвоение обобщённых способов решения задач. Однако в учебном процессе главными показателями норма-

тивно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе являются умение договариваться, находить общее решение решаемой задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто высказывать, но и аргументировать своё предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательные отношения друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания (Басова, 2000,245).

Согласно Л.С. Выготскому, общение рассматривается в качестве одного из главных условий развития ребёнка (особенно речи и мышления) на всех этапах онтогенеза. Ранние этапы развития подтверждают, что детская речь, являясь средством сообщения, одновременно формируется как точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребёнка. Согласно Л.С.Выготскому, индивидуальное осознание, рефлексивность мышления ребёнка зарождаются в процессе взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми (Выготский, 1984,245).

Как отмечает В.В.Рубцов, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи в школьном возрасте, следует признать, что, именно в школьные годы формирование коммуникативных умений часто тормозиться, что в свою очередь приводит к малоудовлетворительным результатам. Одной из ярко выраженных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором наблюдается: 1) отрыв речи от реальной деятельности в её предметно-преобразующей материальной или материализованной форме; 2) преждевременный отрыв речи от её исходной коммуникативной функции, связанной с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми (Рубцов, 1998,126).

В их исследованиях В.В. Давыдов, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин обосновали практическую организацию и применение эффективных форм сотрудничества учащихся в учебном процессе, направленные на усвоение учебного содержания предметов, и привели примеры положительного влияния учебного сотрудничества на развитие навыков общения школьников.

Например, работа в группе содействует осмыслению учебных действий. Сначала, работая вместе, учащиеся учатся распределять роли, определять обязанности каждого члена группы, планировать деятельность. Потом каждый приступает к самостоятельному выполнению всех этих операций. Работа в группе обеспечивает эмоциональную и содержательную поддержку, без которой большинство учащихся не могут включиться в общую работу класса, например, слабые и неуверенные. Групповая работа, по мнению Г.А. Цукерман, определяет свои правила: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать своё недовольство тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10-15 минут, во избежание утомления и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиваниями (Цукерман, 1999,56).

Для организации групповой работы на уроке необходимо выделять специальное время. Учитель должен побуждать детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать умение слушать других и терпимо относиться к их мнению. Однако учитель должен сам являться образцом демократичного стиля ведения дискуссии, обладать достаточно высокой культурой коммуникативного взаимодействия, предлагать учащимся образцы такого общения и содействовать формированию умений участвовать в дискуссии, спорах, приведении аргументов и т.д. (Как проектировать, 2010,127).

Таким образом, в данном параграфе рассмотрели различные аспекты коммуникативной деятельности младших школьников и возрастные особен-

ности развития коммуникативных универсальных учебных действий в данном возрасте, описанные в методической литературе.

1.2. Современные подходы к пониманию сущности технологии диалогового обучения в обучении младших школьников

Современный этап развития начального образования выражается в переходе от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельности – развивающей, направленной на формирование личностных качеств ребёнка. Важным становится не только усвоение знаний, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развития познавательной активности и творческого потенциала учащихся. В современных педагогических исследованиях технологию обучения понимают как целенаправленную деятельность учителя, связанную с решением педагогических задач в сфере образования. Еще Я.А. Коменский призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т.е. «технологическим»), стремился отыскать такой его порядок, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я.А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» (Коменский, 1955,472).

Впоследствии многие представления о технологизации обучения в педагогической науке существенно дополнялись и конкретизировались. С внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности человека идея технологизации обучения стала особенно актуальной. Современные технологии обучения нашли своё отражение в отечественной педагогической науке, в частности в исследованиях Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, Н.Ф. Талызиной, П.М. Эрдиева и других авторов.

Необходимо различать технологию обучения и методику обучения. Различие между ними состоит в том, что технологии обучения удается воспроизводить и тиражировать и при этом обеспечивать высокое качество учебного процесса. Методики обучения зачастую не гарантируют требуемого качества.

Однако методика обучения может быть доведена до уровня технологии. Например, методика изучения нового материала. Если она отвечает объективности, надежности, валидности, то ее можно назвать технологией. Согласно исследованиям В.П. Беспалько, технология обучения тесно связана с педагогическим мастерством. Владение в совершенстве технологией обучения и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными педагогами, но в особенностях её реализации как раз и проявляется их мастерство (Беспалько, 1995, 135).

Основное назначение технологии диалогового обучения состоит в том, что в процессе учебного диалога школьники используют различные способы для выражения своих мыслей. В этом случае диалог рассматривается как особая социокультурная среда, располагающая благоприятными условиями для принятия личностью нового опыта, изменения личностных смыслов.

В основе диалоговой концепции культуры М. Бубера, М.М. Бахтина, В.С. Библера лежат основные принципы современного диалогического мышления, которые обосновывают универсальность диалога как оптимального типа отношений всего человечества, самой культуры. В свете новой парадигмы образования, по мнению Е.А.Песняевой, в основу которой положено представление о гуманистическом типе личности, о становлении модели культуросообразного человека, использование учебного диалога в формировании личности младшего школьника, его культуры и реализации речевого потенциала является вполне закономерным (Песняева, 2002, 42). Универсальность диалога в образовательном пространстве, согласно Е.А.Песняевой, является условием осознания и проявления своего «Я» (самореализации) и принятия «Другого» с его позицией, а также самовыражения в речевой дея-

тельности, реализации речевого потенциала и обогащения субъектного опыта ребенка (Песняева, 2002,41).

Природа диалога широко изучена: исследованы характеристики, функции диалога, до сих пор обсуждаются способы и условия его реализации в образовательном процессе. По утверждению В.П. Беспалько, важнейшими компонентами диалоговой технологии являются проблемность, общение, сотрудничество. Основная роль технологий диалогового взаимодействия состоит в том, чтобы в процессе межличностного диалога осуществлять свободное самораскрытие личности, вдохновлять учащихся искать разнообразные способы для выражения своих мыслей, отстаивать и осваивать новые ценности. По мнению В.П.Беспалько, использование диалоговых форм обучения обеспечивает глубокое и осознанное понимание школьниками содержания предметных дисциплин, развитие способности к применению знаний в изменённых условиях, выработке потребности в разностороннем обсуждении решаемой задачи, развитию критического мышления, коммуникативной компетентности и культуры (Беспалько , 1989).

По утверждению О.М. Казарцевой, диалог – это основная и наиболее развитая форма человеческого общения («Я – собеседник»). Значимость этого взаимодействия в коммуникативном плане заключается в том, что оно представлено диалогическим единством, что находит своё отражение в выражении мыслей и их восприятии, конкретной реакции собеседников и выражается в структурных компонентах диалога. Двустороннее общение осуществляется в речевой ситуации, в которой каждый из собеседников выступает в роли говорящего и слушающего. Результатом получения информации и её передачи являются реплики, которые комбинируются в зависимости от целей общения каждого участника и составляют определённые высказывания (например, вопросник, интервью, анкета) и ответы (рассказ, отчёт, сообщение), которые тоже могут составлять целое высказывание (Казарцева,1998, 237-238).

Понятие диалога как средства коммуникации предлагается в работах лингвиста М.М. Бахтина, изучавшего речевые формы общения: «Только диалогическая, соучастная установка принимает чужое слово всерьёз и способна к нему, как к смысловой позиции, как к другой точке зрения. Только при внутренней диалогической установке моё слово находится в теснейшей связи с чужим словом, но в то же время не сливается с ним, не поглощает его не растворяет в себе его значимости, т.е. сохраняет полностью его самостоятельность как слова» (Бахтин, 1986,95).

В условиях учебного процесса диалог выступает как особая дидактико-коммуникативная атмосфера, которая обеспечивает каждому ученику овладение диалогическим способом мышления, и предполагает рефлекссию, развивает интеллектуальные и эмоциональные качества личности (устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение) (Зимняя,1989,97). На таких уроках содержание учебного материала усваивается как вследствие запоминания, так и в результате общения, в ходе которого происходит обращение к личностно значимым смыслам, к глубинам собственного сознания.

Использование диалога в педагогической деятельности учителя направлено на создание такой среды, которая обеспечивает накопление диалогического опыта для решения коммуникативных проблем. Необходимо не просто научить ребенка склонениям и спряжениям, не просто передать языковые знания, а включить его в контекст культуры, помочь установить взаимоотношения с окружающим миром, природой, человеком и понять важность взаимозависимости друг от друга в этом мире.

Учебный диалог на уроке – это не только форма, но и способ отношений в учебном процессе. Он позволяет быть услышанным; главное в нем не воспроизведение информации, а размышление и совместное обсуждение проблемы. В учебном диалоге проявляются важнейшие человеческие качества: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество (Батракова,2002,32-32).

В ходе диалога учащиеся овладевают способностью и умением вести его на разных уровнях. На первом уровне как диалог с собственным Я, как общение с самим собой, собственным разумом – это личностный уровень. На втором уровне диалог понимается как процесс взаимодействия качественно различных ценностно-интеллектуальных позиций (Я и другой) – это межличностный уровень. Третий уровень диалога – мультидиалог – множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 5-7 человек (Воронина, 2004, 47).

В своих исследованиях В.А. Мединцев утверждает, что диалог на уроке начинается со слов «я хочу сказать», «мое мнение», «мне хочется дополнить», «моя точка зрения». Целью диалога выступает создание межличностного диалогического взаимодействия, представляющего собой близкую к естественной жизненной деятельности ситуацию, в которой учащиеся забывают об условностях (урок, учитель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях. Умение вступать со сверстниками в диалог – наиболее значимая сторона социального и личностного развития личности ребенка, влияющая на его речевое развитие, становление коммуникативной компетенции, один из главных факторов активности и саморазвития (Мединцев, 2005, 49).

По утверждению Г.А. Цукерман, уже с первых дней обучения в школе педагог учит детей продуктивному взаимодействию друг с другом: учит смотреть друг на друга во время диалога (то есть не только на взрослого, но и на своего одноклассника), учит высказывать сверстнику свою точку зрения, соглашаться или не соглашаться с ним (возражать), используя при этом первоначальные реплики устного рассуждения «Я думаю, что...», «Я с тобой не согласен, потому что...», а также знаки согласия или несогласия при помощи пальцев («+», «-») (Цукерман, 1996, 96).

Рассматривая вопросы, связанные с общением в обучении, Г.А. Цукерман, утверждает, что умению вести диалог со сверстниками – важнейшей сфере коммуникативной самостоятельности – необходимо целенаправленно

учить. Необходимо развивать у детей умение строить диалог (спросить, ответить, объяснить, попросить, подать реплику, поддержать) с использованием разнообразных языковых средств в соответствии с ситуацией. Для этого проводятся беседы на различные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, школе, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Диалогический способ обучения предоставляет безграничный выбор познавательной деятельности для детей с разным уровнем развития в широком диапазоне одновременно (Цукерман, 1993,68)

По мнению Т.А. Ладыженской, ребенок учится произвольности своего высказывания, и в процессе диалога у него формируется важное умение следить за логикой своего повествования. В основе специфики формирования именно диалога лежат трудности, обусловленные его характеристиками. Рассмотрим основные черты диалога, разработанные Т.А. Ладыженской. Реактивность, по мнению методиста, как важная черта диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения. В основе этих трудностей лежат следующие причины: реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения (Ладыженская, 1997,67).

Нередки случаи, когда у учащихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения, а, следовательно, учитель должен уметь их формировать. Отсутствие этих навыков проявляется, например, в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства (Ладыженская, 1997,68).

По утверждению Т.А.Ладыженской, и в монологе, и в диалоге именно речевая ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха (Ладыженская, 1997,69).

На ситуативность как одну из характерных черт диалога указывает и Г.А. Цукерман, которая предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения. В противном случае никакие опоры не помогут успешно выполнить задание (Цукерман, 1993,76).

В своем исследовании Н.А. Песняева характеризует учебный диалог как субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся, а также самих учащихся, которое перерастает в продуктивное учебное сотрудничество при организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии при постановке и решении учебных задач. Согласно Е.А.Песняевой, учебный диалог может зародиться только в учебной деятельности. (Песняева,2002,41).

Таким образом, мы установили, что младший школьный возраст является сензитивным периодом усвоения ребёнком определённых ценностей культуры. Поэтому диалоговая технология построения учебного процесса является наиболее целесообразной, поскольку учебный диалог располагает огромными возможностями в решении задач развития речи учащихся как одной из форм постижения культуры и способствует приобретению конкретных коммуникативных навыков, необходимых для общения.

1.3. Возможности технологии диалогового обучения в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка

За несколько лет внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования уже стали общепотребительными слова о том, что у школьников необходимо развивать общеучебные навыки, или универсальные учебные действия (УУД), среди которых особенно выделяют коммуникативные универсальные учебные действия. Под наличием сформированных коммуникативных универсальных учебных действий подразумевают хорошо развитую речь, умение вступать в диалог, работать в группе, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, принимать чужую точку зрения и т.д. Всему этому в процессе обучения, в том числе и на уроках русского языка, уделяется большое внимание, но большинство младших школьников не обладают вышеперечисленными умениями.

Задача учителя, по мнению М.В. Драчковой (МБОУ «СОШ № 7», г. Кольчугино), состоит в том, чтобы постараться создать на уроке ситуацию, близкую к ситуации живого общения. И здесь на помощь приходит учебный диалог. Именно в диалоге со сверстниками постепенно формируются самооценка, взаимооценка, происходит принятие оценки взрослого и сверстников, в учебном диалоге дети учатся управлять своими действиями и действиями партнера, а также осуществлять контроль за этими действиями (Драчкова, 2017).

По утверждению Е.А. Зайцевой и Е.В. Коротаевой, диалоговое общение на уроках русского языка создает необходимые условия для реализации коммуникативно развивающей функции обучения, в процессе которой у учащихся вырабатываются навыки совместной работы в группе, диаде (Зайцева, 2015, 97). Такого же мнения придерживается и О.Н. Крылова, которая считает, что организация диалога в образовательном процессе является весьма актуальной задачей для современной системы образования, так как новые

технологические и содержательные подходы ориентируют преподавателя и обучающегося в первую очередь, именно на умение вести диалог (Крылова, 2002, 74).

Согласно Н.А. Песняевой, диалогичность как основа учебной коммуникации сегодня признана практически во всех образовательных моделях, но далеко не всегда за словом «диалог» стоят единые представления ученых и педагогов. Случается, педагоги искренне убеждены, что всегда работали и работают в диалоговом режиме. Действительно, они задают вопросы детям, выслушивают их мнения, реагируют на высказывания учащихся. Но не всегда в этой ситуации можно говорить об учебном (продуктивном) диалоге. Учебная коммуникация, внешне напоминающая диалог, но, по сути, являющаяся беседой, оказывается, по существу, монологической (Песняева, 2011, 56).

Так, по мнению Е.А. Песняевой, беседа, устный и письменный опросы, фронтальная работа с классом, опрос домашнего задания не являются учебным диалогом в полном смысле этого понятия. Лишь ответы «обсуждение какой-либо проблемы, учебные дискуссии, групповая работа» оказываются более близкими к содержанию понятия «учебный диалог» (Песняева, 2017).

Чтобы разобраться в том, что собой представляет данное понятие и каковы его возможности в развитии коммуникативных навыков младших школьников, обратимся к авторской методике, разработанной Е.А. Зайцевой и Е.В. Коротаевой. Рекомендации учёных Уральского государственного университета по реализации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе представлены несколькими этапами.

На первом этапе осуществляется общее знакомство учащихся с диалоговой формой обучения. Младшие школьники уже в определенной степени знакомы (по материалам учебника русского языка) с диалогом как формой устной речи. Однако как особая форма межличностной коммуникации диалог школьниками еще не воспринимается. Не осознается и тот аспект, что диалог строится на определенных отношениях между собеседниками. По-

этому задача первого этапа заключается в том, чтобы включить детей в диалог, дать им знания о диалоге, его формах, назначении в жизни и деятельности человека. В ходе первого этапа раскрываются все функции учебного диалога от учебно-познавательной, коммуникативно-развивающей, до социально ориентационной в целом.

Стимулирующим фактором для включения в учебный диалог являются вопросы учителя по изучаемому на уроке материалу, конкретные вопросы (например, такие, на которые можно ответить или только «да», или только «нет»), «последовательные» вопросы (при которых ответ ученика становится основой для следующего вопроса, например, «Какой знак нужно поставить в этом предложении?», «Почему именно вопросительный знак?», «Какое слово в предложении «подсказало» вам, что это вопросительное предложение?» и т. д.); «вопросы-ловушки» (связанные со смысловой многозначностью слов, изменением смысла лексической единицы в зависимости от знака препинания – классическое «казнить нельзя помиловать» и т. д.).

Участниками диалога на данном этапе являются учитель и ученик. Основой учебного диалога является вопросно-ответная форма при ведущей роли учителя. Учащиеся знакомятся и привыкают к организуемым диалоговым ситуациям, ведущую роль в которых пока играет учитель.

На втором этапе осуществляется отработка диалогических умений учащихся в парах («ученик-учитель», «ученик-ученик»). Основной функцией учебного диалога на данном этапе становится коммуникативно развивающая. На первый взгляд, такое простое занятие слушать и слышать вопросы, правильно отвечать на них вызывает определённые затруднения у учащихся. Как показывает практика, дети не всегда слышат весь вопрос, часто ухватывают одно-два слова и выстраивают свой ответ именно на опоре этих слов. Но такой ответ уводит учебный диалог от главной идеи, требует постоянной коррекции.

На втором этапе Е.А.Зайцева и Е.В. Коротаева предлагают использовать несложные приемы, позволяющие строить учебный диалог. Например,

«блиц-опрос», где точность вопросов обуславливает краткость и адекватность ответов (при наличии соответствующих знаний); использование уточняющих вопросов «Правильно ли я тебя понял, ты спрашиваешь о...?». Установление и использование правил диалога – говорить так, чтобы быть понятым и непосредственно по теме, избегать лишней информации, критиковать идеи, а не личности и т. д. Создание ситуаций, провоцирующих столкновение различных точек зрения (например, в начале урока учитель прикрепляет на доску цитату, эпиграф или др. и только в конце урока обращается к ней, предлагая ребятам подумать, насколько материал урока был связан с этой фразой; для беседы важно, чтобы эти обращения не имели прямолинейного толкования, создавая возможность увидеть различные грани и цитаты, и урока) (Зайцева, 2015, 98-99).

На втором этапе заметно активизируется роль учащихся: из объекта, включенного в диалог учителем, он постепенно превращается в субъекта, влияющего и на форму диалога, и на его содержание. Однако эта диалоговая активность проявляется пока при небольшом количестве участвующих в диалоге сторон: диада (ученик-ученик), триада (учитель-ученик, ученик),

Третий этап методики направлен на отработку диалогических умений учащихся в микрогруппах (учитель – группа учеников, ученик – группа учеников). В связи с этим на данном этапе доминирующими можно назвать две функции учебного диалога: коммуникативно развивающую и социально ориентационную. За учителем сохраняется роль супервизора и корректора как в процессе диалогов, так и на стадии подведения итогов (Зайцева, 2015, 100).

Рассмотрим приемы и методы, которые рекомендуют Е.А.Зайцева и Е.В. Коротаева для уроков русского языка:

- «шапка вопросов»: ученик (представитель одной команды, группы) достает из «шапки» вопрос, связанный с изучаемым или изученным учебным материалом, и задает его соперничающей группе учеников; при этом он должен оценить правильность полученного ответа; в результате обе группы получают (или не получают) баллы, а сам учащийся учится быть ответственным

ным за высказанные оценки, чувствовать себя частью команды и т.д., что формирует в нем социально-ориентированные качества;

- «исправленные тексты»: группам раздаются тексты с заданием исправить ошибки (например, «Кто быстрее найдет иноязычные слова и заменит их русскими?» 1. При проверке было выявлено много дефектов. 2. Он пишет мемуары. 3. Ваши аргументы убедительны. 4. Все работали с энтузиазмом. 5. Мы гордимся нашим голкипером» и пр. Или перевести на «русский понятный» известную фразу о том, что «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка» » и т. п.). После чего «спикер» от каждой группы представляет результаты работы, отвечает на вопросы учителя и соперников;

- ролевая игра «Интервью с ...». Члены микрогруппы должны придумать вопросы к беседе с одним из соперников, выбрать «журналиста», которому придется провести это интервью, при этом не забыть, что содержание должно быть связано с русским языком; позже оценивается качество вопросов, качество проведенных интервью, качество ответов и т. д.

На четвёртом, завершающем этапе предусматривается творческая организация учебного диалога самими учащимися. Все три функции учебного диалога становятся равнозначными. Однако к этому этапу у учащихся уже имеются и представления о вариантах организации учебного диалога и определенные умения в этом виде общения (Зайцева, 2015, 100).

Другой исследователь – Н.А. Песняева предлагает свою методику обучения учащихся умению вести учебный диалог, которая включает в себя три этапа:

1. Обучение детей умению ставить вопросы.
2. Обучение умению работать в паре, группе.
3. Обучение умению вести групповую и общеклассную дискуссии (Песняева, 2011, 36).

Обратим внимание лишь на некоторые моменты организации урока с учебным диалогом.

Обучение детей умению вести учебный диалог начинается с самого важного – обучения умению задавать вопросы педагогу, сверстникам, себе. Но не любые вопросы. Приведем пример организации педагогом работы по выращиванию у детей инициативы в спрашивании и зарождению диалога, описанный Н.А. Песняевой:

Педагог: Ребята, я составила предложение из четырех слов: ОСА, ДОГОНЯТЬ, ШМЕЛЬ, ПОЛОСАТЫЙ. Составьте мое предложение.

В первый раз надо все пояснить: «Слова даны так, как пишут ученые в словарях – называется исходная, начальная форма. Вы же изменяйте слова так, как мы употребляем их в речи». Конечно, не надо забывать и о том, что на уроках вы с детьми достаточно составляли предложений до того момента, как приступите к выполнению этого задания. Дети предлагают варианты, но не угадывают предложения педагога. Принимаются все варианты предложений, которым ни в коем случае не дается оценка (словесная, не путать с отметкой): «неправильно», «неверное предложение, подумай еще», «да разве может быть такое предложение?» и другие. В отсутствии оценки высказываний детей также проявляется наша диалогичность, дети должны раз и навсегда почувствовать, что их мнение имеет право на существование, оно такое же равнозначное, как и мнение взрослого, но свое, детское. Поэтому не спешим оценивать, иначе вновь вся работа (начиная с самооценки – рефлексия, контроль...), которая должна проводиться ребенком, перетечет на полюс педагога.

Педагог может использовать следующие фразы.

Педагог: Интересное предложение, но мое другое... Такое предложение имеет право на существование, но это не мое – у меня другое... Необычное предложение ты составил! Но все же не такое, как у меня... и другие.

Педагог: Можно сразу однозначно угадать мое предложение?

Дети убеждаются в том, что нельзя угадать предложение взрослого. Только если...

Педагог: Да, ребята, гадать, наверное, не стоит. А как же узнать, какое я предложение составила? Если вдруг найдется ребенок, который САМ скажет, что надо у вас спросить что-то относительно задуманного вами предложения, то можно с радостью аплодировать! Ребенку. Значит, есть-таки инициатива! Пусть он выскажется неграмотно, путано, но надо поддержать его: «Да, я согласна, можно спросить у меня про предложение, задать мне вопросы». Если нет...

Педагог: Как можно узнать у меня, каково мое предложение? Я вам что задаю? (вопросы) И?... (пауза) Согласна, вы тоже можете мне задать вопросы. Обучение детей умению работать в парах, группах может быть начато с организации их совместных действий. Особое внимание детей надо обращать на умение не только слушать друг друга (учителя), но и слышать. Сначала педагог должен создать атмосферу доверия в паре, группе. Равноправный диалог возможен лишь в обстановке доброжелательности, поэтому в ситуацию уже продуктивного спора, спора по содержанию задания детей лучше вводить лишь после установления расположенности друг к другу. Для установления доверительных эмоциональных связей между детьми можно использовать различные игры и упражнения, при выполнении которых дети привыкают устанавливать сначала глазной и тактильный контакт, а потом приобретают чувство удовольствия от совместных занятий, восхищения своим партнером (Песняева, 2011, 75-76).

Учебный диалог, по мнению Е.А. Песняевой, как субъект-субъектное взаимодействие учащихся будет служить цели развития речи младших школьников при следующих условиях: выявление причин недостаточного уровня развития речи выпускников начальной школы; учёт возрастных психофизиологических особенностей становления речевой деятельности младших школьников; психологическая и педагогическая готовность учителя к организации учебного диалога и дальнейшему обучению учащихся вести диалог; выполнение речевых упражнений, органично входящих в структуру организации учебного диалога на уроках; собственно целенаправленная ор-

ганизация учебного диалога которая может включать в себя: поддержку со стороны учителя сложившейся у детей потребности общения и выращивание мотивации продуктивного сотрудничества; опору на субъективный речевой опыт учащихся; усвоение учащимися простейших речеведческих знаний путём постановки и решения (под руководством учителя, а затем самостоятельно) учебных задач; формирование у учащихся умений и навыков ведения спора-диалога (в том числе культуры спора); обучение учащихся саморефлексии (Песняева, 2002, 42-43).

Таким образом, мы рассмотрели возможности учебного диалога в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на примере авторских методик Е.А.Зайцевой, Е.В. Коротаевой, Е.А.Песняевой. Мы установили, что для того, чтобы учебный диалог способствовал овладению навыками конструктивного общения учащихся должны уметь выразить личностную позицию: высказать и доказать свою точку зрения, уважительно относиться к мнению других, подчинить своё мнение мнению товарищей. Только в этом случае младшие школьники приобретут необходимые умения для продуктивной коммуникации в условиях речевого общения.

Выводы по первой главе

В первой главе данного исследования на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы охарактеризовали возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. На основе изучения фундаментальных трудов психологов (А.Г.Асмолова, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Г.А. Цукерман) мы установили базовые аспекты коммуникативной деятельности младших школьников и определили группы коммуникативных универсальных учебных действий, которые следует формировать в младшем школьном возрасте.

Мы рассмотрели современные подходы к пониманию сущности технологии диалогового обучения в обучении младших школьников, представленные в работах С.Н. Батраковой, М.М. Бахтина, В.П. Беспалько, М.П. Ворониной, О.М. Казарцевой, Т.А. Ладыженской, Е.А. Песняевой, которые позволили нам определить понятие «учебный диалог» и выяснить его сущность и значимость применительно к младшему школьному возрасту.

Мы выяснили, что для эффективного развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка учителю необходимо владеть методикой организации учебного диалога, разработанной Е.А.Зайцевой, Е.В. Коротаевой, Е.А.Песняевой. Рекомендации данных авторов мы использовали в организации практической работы по теме исследования.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на констатирующем этапе

Экспериментальная работа была организована на базе 3 класса Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Степнянская основная общеобразовательная школа» Краснояружского района Белгородской области. Младшие школьники обучаются «Начальная школа XXI века». Обучение русскому языку осуществляется на основе программы и учебников, разработанными группой авторов под руководством С.В.Иванова.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе были поставлены следующие цели исследования:

- 1) провести диагностику коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментального класса;
- 2) выяснить, что понимают учителя начальных классов под учебным диалогом и используют ли в своей работе;
- 3) обработать полученные результаты и наметить дальнейшие пути решения поставленной проблемы.

Для проведения диагностики были использованы следующие методики: методика «Рукавички», методика «Кто прав?», разработанные Г.А. Цукерман и методика «Дорога к дому», являющаяся вариантом методики «Архитектор-строитель». Кроме перечисленных методик нами было организова-

но педагогическое наблюдение за работой обучающихся экспериментального класса на уроках русского языка.

Описание содержания заданий диагностических методик представлено в приложении 1.

В соответствии с целью методики «Рукавички» мы определяли, умеют ли учащиеся экспериментального класса работать в паре. С помощью установленных критериев данной методики мы обнаружили, что только 5 учащихся (28%) имеют высокий уровень развития действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества в паре, 8 учащихся (44%) показали средний уровень развития таких умений, а 5 учащихся (28%) показали низкий уровень. У обучающихся класса, показавших средний уровень, наблюдалось частичное сходство в узорах – совпадал цвет или размер, но в рисунках также были отличия – линии узора, фон рисунка. К тому же нами была отмечена трудность в кооперации обучающихся. Некоторым детям было трудно принять предложение в выборе цвета карандаша или формы узора, а также предложить свой вариант рисунка. Обучающиеся, показавшие низкий уровень организации и осуществления сотрудничества в паре, даже не пытались договориться об узоре рукавички, что стало причиной различий в рисунках, а иногда и полного несоответствия.

В соответствии с целью методики «Кто прав?» мы выясняли, умеют ли учащиеся экспериментального класса учитывать позицию собеседника. Установленные критерии данной методики позволили нам обнаружить, что высокий уровень развития действий, направленных на учёт позиции собеседника (партнёра) показали только 3 ученика (17%), 7 учащихся (39%) продемонстрировали средний уровень данных умений, а 8 учащихся (44%) имеют низкий уровень развития умений, направленных на учёт позиции партнёра. Для ребят со средним уровнем проявленных умений были характерны правильные ответы, но обучающиеся затруднялись обосновать выбор своей позиции. Обучающиеся, показавшие низкий уровень развития умений, направленных на учёт позиции собеседника, не учитывали возможность разных ос-

нований для оценки одного и того же предмета или суждения, исключив тем самым возможность существования разных точек зрения. Эти ребята смогли принять сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

Методика «Дорога к дому» была направлена на выявление уровня развития действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности. Результаты этой методики в соответствии с установленными критериями оказались следующими: высокий уровень развития умений по передаче информации и отображению предметного содержания действий наблюдался у 4 учащихся (23%), 8 учащихся (44%) продемонстрировали средний уровень развития таких умений, низкий уровень показали 7 учащихся (39%). Такие недостатки как неточная формулировка вопросов и ответов не позволили достичь полного взаимопонимания партнёров и получить полную и точную информацию и привели к среднему уровню показателей результатов диагностики. Обучающиеся с низким уровнем проявленных умений не смогли сформулировать вопросы, которые были бы понятны партнёру по деятельности, указания по заданию этими ребятами не содержали необходимых ориентиров и формулировались нечётко.

За время проведения диагностики по авторским методикам нами было отмечено, что некоторые обучающиеся данного класса вообще отказывались работать в парах или не хотели сотрудничать с определёнными детьми, демонстрировали явную антипатию друг к другу. В связи с этим для экспериментальной работы нами было предложено выбрать партнёров самостоятельно и пожеланию детей.

Полученные результаты по всем проведенным методикам мы поместили в таблицу, в которой зафиксировали установленные уровни по каждому обучающемуся экспериментального класса и, обобщив, полученные сведения, сделали вывод о развитии проверяемых показателей коммуникативных универсальных учебных действий на констатирующем этапе исследования (Таблица 2.1.).

Таблица 2.1.

*Результаты диагностики коммуникативных универсальных учебных
действий на констатирующем этапе исследования*

Список учащихся класса	Результаты проведённых методик на конста- тирующем этапе			Общий уровень сформиро- ванности исследуемых умений		
	Методика «Рукавички» (умение рабо- тать в паре)	Методика «Кто прав?» (умение учи- тывать пози- цию собесед- ника)	Методика «Дорога к дому» (умение пе- редавать ин- формацию)	высокий	средний	низкий
1.Женя А.	низкий	средний	низкий			+
2.Владик А.	высокий	средний	высокий	+		
3.Борис Б.	средний	средний	средний		+	
4.Костя В.	средний	низкий	низкий			+
5.Анна В.	высокий	средний	высокий	+		
6.Олег Г.	средний	низкий	средний		+	
7.Дима Г.	средний	средний	средний		+	
8.Вика Г.	средний	низкий	низкий			+
9. Катя Д.	высокий	средний	высокий	+		
10. Саша Д.	низкий	средний	низкий			+
11.Софья Е.	высокий	высокий	средний	+		
12.Саша Ж.	низкий	низкий	низкий			+
13. Катя З.	средний	низкий	средний		+	
14. Егор И.	высокий	средний	средний		+	
15.Елена К.	низкий	низкий	средний			+
16.Настя К.	средний	высокий	средний		+	
17.Маша Р.	низкий	низкий	низкий			+
18.Маша Ч.	средний	низкий	низкий			+
Итого количество учащихся				4	6	8
в %				23%	33%	44%

Таким образом, мы установили, что только 4 обучающихся (23%) экспериментального класса имеют высокий уровень развития умений, проверяемых с помощью специальных диагностических методик.

6 обучающихся (33%) показали средний уровень развития проверяемых умений, а у 8 (44%) обучающихся был установлен низкий уровень развития коммуникативных умений.

Для наглядного представления полученных результатов предварительной диагностики мы разработали диаграмму (Рис. 2.1).

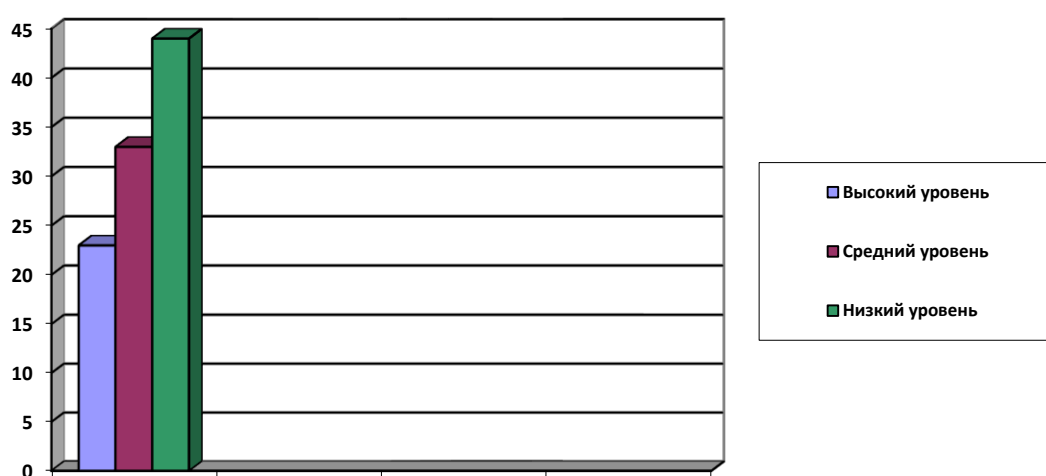


Рис. 2.1. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментального класса на констатирующем этапе исследования

Для того, чтобы выяснить что понимают учителя под учебным диалогом нами был проведён опрос учителей начальных классов базовой школы. Педагоги в основном высказывали следующие суждения: «Полные ответы учащихся на вопросы учителя», «Беседа учителя и ученика», «Общение между учителем и учащимися». К учебному диалогу некоторые относили фронтальное обсуждение изучаемой темы на уроке, устные и письменные опросы. На вопрос «Используете ли Вы диалог на уроке?» ответили «да» 86 % учителей, «иногда» 14%. Отвечая на вопрос «Какие виды работ Вы относите к

учебному диалогу?» 21% учителей отметили обсуждение проблемы, книг, ситуаций; 7% указали на учебные дискуссии и групповую работу; 8% используют учебный диалог при изучении нового материала и при закреплении; 7% относят к учебному диалогу беседу, устный и письменный опросы; только 4 % учителей применяют логический, приисковый диалог, творческие задания; 3% – обучающий и провоцирующий диалог; 10 % - вопрос «Как ты думаешь?», после которого ученик должен высказать своё мнение; 22% – к учебному диалогу относят ситуацию «учитель – весь класс». Таким образом, мы выяснили, что педагоги не донца осознают сущность понятия «учебный диалог», а применяемые ими на уроках формы и приёмы обучения подменяют этим понятием. Так, беседа, устный и письменный опрос не является учебным диалогом в полном смысле этого слова. Лишь ответы «учебная дискуссия, обсуждение проблемы и групповая работа» оказались близкими к содержанию данного понятия.

Для организации педагогического наблюдения за деятельностью обучающихся на уроках русского языка в условиях учебного диалога нами был разработан журнал педагогического наблюдения, в который вносились данные по каждому обучающемуся в соответствии со следующими показателями:

- 1) умение строить сообщение в соответствии с учебной задачей;
- 2) умение ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии;
- 3) умение учитывать другое мнение и позицию;
- 4) умение договариваться, приходить к общему решению (при работе в паре, в группе);
- 5) умение контролировать действия партнера;
- 6) умение адекватно использовать средства устной речи для решения различных коммуникативных задач.

Формулировки данных показателей были взяты из сборника программ начального общего образования (система Л.В.Занкова) (Сост. Н.В.Нечаева,

С.В.Бухалова. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2011.- 224 с.), помещенные в разделе «Планируемые результаты освоения обучающимися программы по русскому языку» (с.47). Протокол педагогического наблюдения представлен в приложении 2.

В разработанных протоколах мы поместили список обучающихся, изучаемую на уроке тему и наблюдаемые коммуникативные умения. Наблюдение проводилось на каждом уроке русского языка, проявление или отсутствие умений фиксировались знаками «+» и «-» соответственно. Образец педагогического наблюдения по одному из уроков представлен в таблице 2.2.

Таким образом, с помощью метода педагогического наблюдения мы установили, что такие умения как (строить сообщение в соответствии с учебной задачей) развиты у учащихся на (24%), от общего количества умений, а такие умения как (учитывать другое мнение и позицию) всего на (16%), что составляет 1,3% от общего количества обучающихся экспериментального класса.

Таким образом, на констатирующем этапе нами была организована диагностика коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментального класса и установлено, что необходима целенаправленная работа по их развитию в условиях учебного диалога.

2.1. Описание практической работы по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии диалогового обучения

На формирующем этапе исследования были реализованы следующие задачи:

- 1) организовать целенаправленную работу на уроках русского языка по развитию коммуникативных умений младших школьников в процессе учебного сотрудничества;

2) разработать уроки русского языка по теме исследования и апробировать положения, выдвинутые в гипотезе исследования.

Организация работы на уроках русского языка по развитию коммуникативных умений младших школьников на основе технологии диалогового обучения была построена на основе курса «Русский язык», разработанного авторским коллективом под руководством С.В.Иванова.

Прежде чем приступить к реализации положений гипотезы, нами были проанализированы материалы учебных книг по предмету исследования и установлены коммуникативные умения, формируемые в ходе выполнения учебных заданий в упражнениях уроков.

Приведем фрагменты некоторых уроков русского языка, разработанные нами в соответствии с дидактическими целями урока, а также положениями гипотезы.

Фрагмент 1. *Тема урока:* Правописание гласных И, Ы после Ц

Задачи: Познакомить с правилом написания гласных И, Ы после Ц, содействовать формированию умений учащихся работать в парах, договариваться с партнёром, приходить к общему решению.

Тип урока: Знакомство с новым материалом

- Ребята, сегодня у нас на уроке гости – это наши друзья – Маша и Миша. Они учатся, как и вы, в 3 классе. Мне они показали свои тетради и были очень грустными оттого, что получили за работу плохие отметки. Посмотрите на доску, там я записала предложения, которые были у Маши и Миши в тетрадях. Прочитайте.

Предложение Маши: *На уроке математики мы учились работать с цЫркулем.*

Предложение Миши: *Вчера мы с мамой были в цЫрке.*

- Ребята, а вы заметили ошибки? Почему же наши друзья получили плохие отметки? (Учащиеся затрудняются ответить, т.к. не знакомы с темой урока и орфографическим правилом)

- Что вы можете сказать о букве Ц? (Она всегда обозначает твёрдый звук и шипящий звук)

- Какие ещё шипящие звуки вы знаете? (Учащиеся предлагают свои варианты ответа)

- Давайте поработаем с упр. 344 на с.36. Прочитайте слова. По какому признаку они распределены в два столбика? (Учащиеся отмечают, что в одном столбике записаны слова со звуками [а], [у] после шипящих, написание букв которых подчиняются правилу, с которым ребята уже знакомы. Во втором столбике расположены слова с буквой И после шипящих, обозначающей во всех словах звук [ы]).

- Ребята, предлагаю поработать в парах и обсудить задание упр.345 с.46, договориться с соседом и сформулировать правило для написания слов. Вам разрешается говорить вслух, предлагать свои варианты, но помните. Что у нас в классе работает «шумомер» и повышать голос нельзя. А прежде чем начать работу, давайте вспомним самое главное правило работы в паре? («Уважай себя, уважай других»)

- Проверим, как вы выполнили задание. (Учитель приглашает детей по парам к доске, учащиеся предлагают свой вариант правила для написания букв И, Ы после Ц. Затем учащиеся сравнивают свои правила с правилом на с. 39 и обсуждают, чьё правило оказалось ближе к оригиналу и чья пара лучше представила свою разработку).

Методический комментарий: на данном уроке учащиеся включились в изучение нового материала на основе организации проблемной ситуации, дети пытались самостоятельно сформулировать тему урока, работая в парах. В ходе урока было отмечено, что у некоторых учащихся работа в паре вызвала затруднения, однако было сформировано умение слушать и принимать предложение партнёра.

Фрагмент 2. *Тема урока:* Изменение имён существительных по падежам

Задачи: способствовать усвоению учащимися названий падежей в русском языке, формированию умений работать в учебном диалоге формированию умений приходить к единому мнению, работая в паре.

Тип урока: Урок изучения новых знаний.

Подготовительная работа по формированию понятия «падеж» с помощью стихотворения.

-Ребята, сейчас я прочту стихотворение. Послушайте его и скажите, что в нём особенного, какая загадка?

О КОТЕ

У норы добычи ждёт,

Притаившись, серый кот.

Мышь осталась без хвоста,

Вырываясь от кота.

А теперь и за версту

Не приблизится к коту.

Крыса старая и та,

Видя грозного кота,

Удерёт в нору под дом,

Чтоб не встретиться с котом.

Там дрожит и в темноте

Вспоминает о коте. (А.Грачёв)

Прослушав стихотворение, дети приходят к выводу, что в стихотворении несколько раз употребляется слово «кот» с разными окончаниями.

- Ребята, а теперь я ещё раз прочитаю, а вы с помощью хлопков постарайтесь определить, сколько форм слова было употреблено автором.

- Можно как-то ещё произнести это слово? С другим окончанием? Задать другой вопрос? (Нет, только как в стихотворении)

Учитель выписывает слово «кот» в разных формах в столбик на доске, соблюдая порядок падежей.

- Давайте попробуем проделать ту же работу с другим словом, например со словом «человек». (Ребята называют, учитель записывает на доску слова в другой столбик)

- Что вы заметили? (Совпадают окончания и слов получилось шесть)

Далее с помощью справочного материала на с.45 вводится понятие «падеж», «начальная форма существительных», «косвенные падежи».

- Ребята, а теперь нам снова предстоит поработать в парах. И выполнить упр.363 с.46. Обсудите вместе и подумайте, откуда произошли такие названия падежей. После выполнения задания заполните бланк самооценки работы в паре.

Методический комментарий: в ходе организации парной работы учащиеся с опорой на предложенный справочный материал познакомились с понятием «падеж» и усвоили название падежей. Для домашнего задания учителем было предложено выучить стихотворение для лучшего усвоения названий падежей.

Фрагмент 3. *Тема урока:* Правописание окончаний имен существительных множественного числа

Тип урока: Урок усвоения новых знаний.

Задачи: содействовать усвоению особенностей правописания безударных падежных окончаний имен существительных в форме множественного числа; особенностей написания окончаний имен существительных 1-го склонения в форме множественного числа родительного падежа с шипящими на конце, продолжить совершенствование навыков работы в учебном диалоге.

На этапе первичного усвоения новых знаний учитель организует работу в парах:

- Поработайте в парах. Возьмем слова из нашего списка, поставим их в форму множественного числа. Как они будут звучать? (**деревья, мыши, школы, столы**). Просклоняйте их, выделите окончание. Во время проверки

составим сводную таблицу окончаний имен существительных в форме множественного числа.

И.п.	-ы, -и, -а, -я
Р.п.	- , -ов, -ев, -ей
Д.п.	-ам, -ям
В.п.	-ы, -и, -я
Т.п.	-ами, -ями
П.п.	-ах, -ях

Вывод: мы пронаблюдали над изменением окончаний имен существительных 1, 2, 3-го склонений в форме множественного числа.

- Что вы можете сказать?

- А верно ли предположение, что безударное окончание можно проверить каким-то словом? Вспомните слова всех групп. Какое слово можно использовать для проверки? (Столы)

– Ребята, но в правописании имен существительных 1-го склонения в форме Р. п. есть одна особенность, а какая - прочитайте в учебнике.

Методический комментарий: на данном уроке учащиеся научились определять особенности правописания безударных падежных окончаний имен существительных в форме множественного числа в результате совместной работы. Учились воспринимать другое мнение и позицию, формировать собственное познание, осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь.

Фрагмент 4. *Тема урока:* Повторение. Фонетика и состав слова. Повторение правописания безударных окончаний имён существительных 1-го, 2-го и 3-го склонения

Тип урока: урока актуализации знаний и умений (урок повторения)

Задачи: содействовать совершенствованию навыков правописания безударных падежных окончаний имен существительных 1-го, 2-го и 3-его склонений в единственном числе, формированию умений работать в учебном диалоге, выработке умения учитывать позицию партнёра в общении.

Самоопределение к деятельности: постановка цели и задач урока:

1. Учитель предлагает прочитать слова: *стар.сть, п.ход, н.винки, зав.рной, сам.лет.*

- Как вы думаете, каким может быть здание к данной группе слов?

- Можете вы сразу решить какую букву надо писать?

- Какие звуки слышим? Какие буквы напомним?

- Назовите часть слова, в которой была пропущена буква.

- Ориентируясь на задание, можете ли вы определить тему? Посоветуйтесь в парах.

- Для чего нам нужны знания о звуках и буквах русского языка, о составе слова? Какие задачи поставим перед собой сегодня на уроке?

2. Организует игру «Бегущие минутки» с целью открытия второй темы занятия:

- За 1 минуту надо ответить на максимальное количество вопросов.

Итак, начинаем!

Изменяемая часть слова ... (окончание).

Часть речи, обозначающая предмет ... (существительное).

Слова женского и мужского родов с окончаниями -а, -я относятся ... (к 1 склонению).

Постоянный признак имён существительных... (род).

Часть речи, отвечающая в начальной форме на вопросы: кто?, что? ... (существительное).

К 3 склонению относятся имена существительные ... (женского рода с нулевым окончанием).

Имена существительные бывают ... (одушевлённые и неодушевлённые).

Ко 2 склонению относятся ... (слова мужского рода с нулевым окончанием и среднего рода с окончанием -о, -е).

Имена существительные изменяются по ... (по числам и по падежам).

Сколько падежей в русском языке? ... (шесть).

- Обсудите в парах и сформулируйте тему нашего урока. Я предлагаю проверить, умеете ли вы пользоваться своими знаниями. Согласны?

Методический комментарий: на данном уроке третьеклассники, работая в парах, учились договариваться и приходить к общему решению. При обсуждении первого задания высказывали своё мнение и выслушивали мнение других детей. Если ответ ученика был неверным, ребята пользовались речевыми клише»»Я считаю, Лена, что ты ошибаешься...», «Я думаю, что Саша ответил неверно...» и т.д.

Исследование на формирующем этапе эксперимента позволило нам проверить предположения, выдвинутые нами в гипотезе и апробировать их на практике. Мы убедились в том, если отдается предпочтение учебному диалогу на уроке как ведущему способу организации деятельности, то учащиеся активно приобретают коммуникативные умения, необходимые для продуктивного общения в рамках изучаемого на уроке учебного материала.

Учебное сотрудничество, работа в парах и группах, используемые как основные формы диалогового обучения способствовали формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка, процесс обучения становился более эффективным. Дети с удовольствием включались в обсуждение учебных задач, стараясь при этом не только высказать свою субъективную точку зрения, но и понять позицию собеседника.

Таким образом, в ходе формирующего этапа мы убедились в том, что использование технологии диалогового обучения в различных вариантах отражает задачи личностно ориентированного подхода на этапе изучения знаний, при этом активно формируются коммуникативных универсальные учебные действия, обеспечивающие не только продуктивное общение учащихся на уроке, но и качественное усвоение изучаемого учебного материала.

2.3. Динамика развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на контрольном этапе

С целью проверки эффективности проведённого этапа исследования был организован контрольный этап.

Задачи контрольного этапа:

- 1) организовать и провести повторное исследование уровней коммуникативных умений третьеклассников;
- 2) проанализировать полученные результаты;
- 3) проследить динамику развития коммуникативных умений младших школьников.

Для проведения диагностики были использованы повторно следующие методики: методика «Рукавички», методика «Кто прав?», разработанные Г.А. Цукерман и методика «Дорога к дому», являющаяся вариантом методики «Архитектор-строитель».

Описание содержания заданий диагностических методик представлено в приложении 1.

В соответствии с целью методики «Рукавички» мы определяли, умеют ли учащиеся экспериментального класса работать в паре. С помощью установленных критериев данной методики мы обнаружили, что 9 учащихся показали высокий уровень развития действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества в паре, 7 учащихся показали средний уровень развития таких умений, и только 2 ученика показали низкий уровень. У обучающихся класса, показавших средний уровень была отмечена трудность в кооперации обучающихся. Некоторым детям было трудно принять предложение в выборе цвета карандаша или формы узора, а также предложить свой вариант рисунка. Обучающиеся, показавшие низкий уровень организации не умеют договариваться при выполнении задания.

В соответствии с целью методики «Кто прав?» мы выясняли, умеют ли учащиеся экспериментального класса учитывать позицию собеседника.

Установленные критерии данной методики позволили нам обнаружить, что высокий уровень развития действий, направленных на учёт позиции собеседника (партнёра) показали только 6 учащихся, 7 учащихся продемонстрировали средний уровень данных умений, а 5 учащихся имеют низкий уровень развития умений, направленных на учёт позиции партнёра.

Методика «Дорога к дому» была направлена на выявление уровня развития действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности. Результаты этой методики в соответствии с установленными критериями оказались следующими: высокий уровень развития умений по передаче информации и отображению предметного содержания действий наблюдался у 6 учащихся, 8 учащихся продемонстрировали средний уровень развития таких умений, низкий уровень показали 4 учащихся.

За время проведения диагностики по авторским методикам нами было отмечено, что только 2 обучающихся данного класса отказывались работать в парах и не хотели сотрудничать. Полученные результаты по всем проведенным методикам мы поместили в таблицу, в которой зафиксировали установленные уровни по каждому обучающемуся экспериментального класса и, обобщив, полученные сведения, сделали вывод о развитии проверяемых показателей коммуникативных универсальных учебных действий на контрольном этапе исследования (Таблица 2.4.).

Таблица 2.4.

Результаты диагностики коммуникативных универсальных учебных действий на контрольном этапе исследования

Список учащихся класса	Результаты проведённых методик на контрольном этапе			Общий уровень сформированности исследуемых умений		
	Методика «Рукавички» (умение работать в паре)	Методика «Кто прав?» (умение учитывать позицию собеседника)	Методика «Дорога к дому» (умение передавать информацию)	высокий	средний	низкий
1.Женя А.	низкий	средний	низкий			+
2.Владик А.	высокий	средний	высокий	+		
3.Борис Б.	высокий	средний	средний		+	
4.Костя В.	средний	низкий	низкий			+
5.Анна В.	высокий	высокий	высокий	+		
6.Олег Г.	высокий	средний	средний		+	
7.Дима Г.	высокий	высокий	высокий	+		
8.Вика Г.	средний	средний	низкий		+	
9. Катя Д.	высокий	высокий	высокий	+		
10. Саша Д.	средний	средний	средний		+	
11.Софья Е.	высокий	высокий	средний	+		
12.Саша Ж.	средний	низкий	средний		+	
13. Катя З.	средний	низкий	средний		+	
14. Егор И.	высокий	высокий	высокий	+		
15.Елена К.	низкий	низкий	средний			+
16.Настя К.	высокий	высокий	высокий	+		
17.Маша Р.	средний	низкий	низкий			+
18.Маша Ч.	средний	средний	средний		+	
Итого количество учащихся в %				7 39%	7 39%	4 22%

Таким образом, мы установили, что 7 обучающихся (39%) экспериментального класса имеют высокий уровень развития умений, проверяемых с помощью специальных диагностических методик.

7 обучающихся (39%) показали средний уровень развития проверяемых умений, а у 4 (22%) обучающихся был установлен низкий уровень развития коммуникативных умений.

Для наглядного представления полученных результатов предварительной диагностики мы разработали диаграмму (Рис. 2.2).

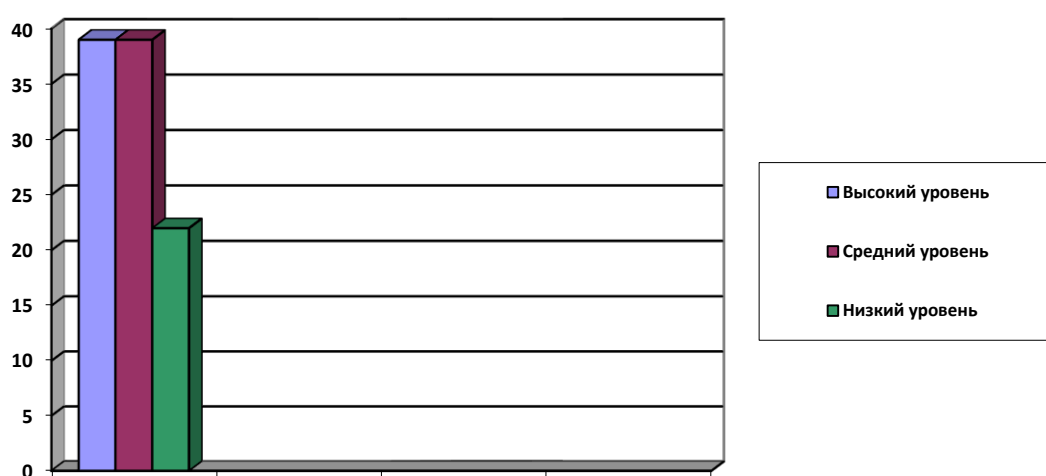


Рис. 2.2. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментального класса на контрольном этапе исследования

Таким образом, в результате проведенного исследования выяснилось, что процентное соотношение в уровнях сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся экспериментального класса до и после проведения формирующего эксперимента значительно улучшилось, что свидетельствует о результативности проведенной нами работы.

Сравнение результатов тестирования констатирующего и контрольного этапов эксперимента мы представили на диаграмме (Рис.2.3):

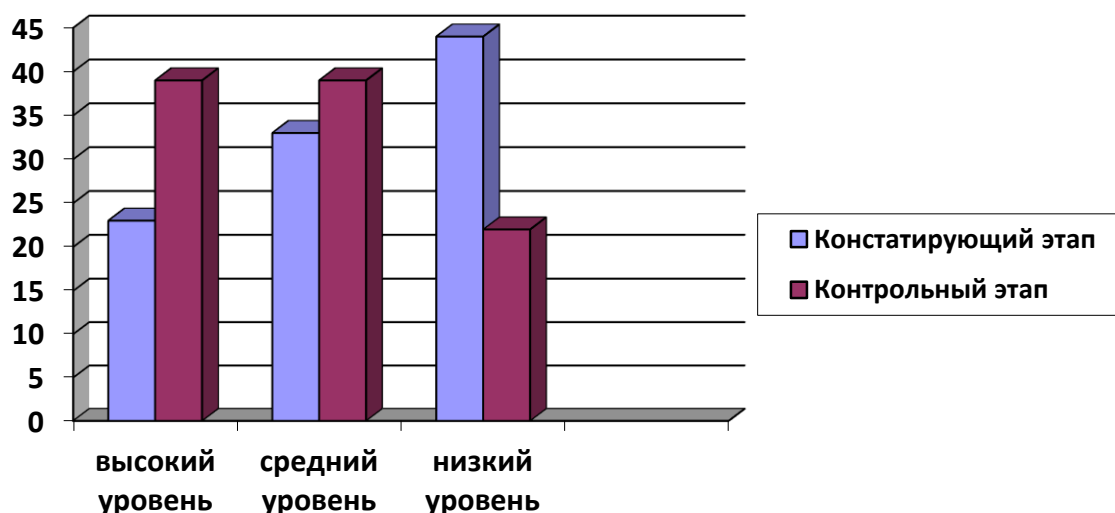


Рис. 2.3. Динамика сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников

Из анализа полученных результатов, очевидно, что в классе произошли изменения как в качественном, так и количественном аспекте:

- в экспериментальном классе увеличилось количество детей, проявивших высокий уровень сформированности навыков группового взаимодействия для решения коммуникативных задач. Эти дети без затруднений находят разные позиции и учитывают позицию собеседника;

- в экспериментальном классе также наблюдался переход ребенка из низкого уровня в средний или высокий уровни. Так, средним уровнем теперь обладает на 6% детей больше, чем на первоначальном этапе, а количество детей с низким уровнем сократился на 22 %.

Представленные материалы свидетельствуют о том, что после реализации формирующего этапа экспериментальной работы, учащиеся экспериментального класса показали положительные результаты.

Выводы по второй главе

Итак, экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для проведения диагностики коммуникативных умений младших школьников были использованы следующие методики: методика «Рукавички», методика «Кто прав?», разработанные Г.А. Цукерман и методика «Дорога к дому», являющаяся вариантом методики «Архитектор-строитель».

Констатирующий этап показал, что во экспериментальном классе преобладают средний (33%) и низкий (44%) уровни коммуникативных универсальных учебных действий.

Формирующий этап включал уроки русского языка, направленные на развитие коммуникативных универсальных учебных действий на основе технологии диалогового обучения.

Контрольный этап исследования показал изменения в сформированности коммуникативных универсальных учебных действий: высокий уровень установлен у 7 обучающихся (39%), средний у 7 (39%), А низкий уменьшился в 2 раза и составил 4 ученика (22%).

Гипотеза, выдвинутая в самом начале исследования получила подтверждение, что свидетельствует о результативности проведённого исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследуя поставленную проблему в выпускной квалификационной работе, мы изучили теоретические источники и убедились в актуальности выбранной темы. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определённых, заранее планируемых учителем результатов. Наряду с традиционным вопросом «Чему учить?» учитель может определить, «как учить», чтобы инициировать у детей собственные вопросы «Чему мне нужно научиться?» и «Как мне этому научиться?».

Успешность формирования коммуникативных универсальных учебных действий зависит от того, насколько учитель начальных классов умеет реализовывать современные педагогические технологии, в частности диалогового обучения. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий на основе технологии диалогового обучения обеспечивает формирование конкретных умений учащегося в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Это в свою очередь активизирует учебную деятельность и способствует более качественному усвоению учебных дисциплин. Если в начальной школе у учащихся универсальные учебные действия будут сформированы в полной мере, то им будет несложно учиться на других этапах.

При правильно организованном процессе использования технологии диалогового обучения и реализации групповой работы выдвинутых положений гипотезы будут формироваться следующие коммуникативные универсальные учебные действия: правильное оценивание своих собственных поступков, регулирование своего поведения в зависимости от изменяющихся условий окружения, преодоление противоречий между участниками диалога, умение контролировать свое участие в диалоге, уважать правила диалогового общения, обосновывать свое мнение и отстаивать собственную позицию.

Участие в диалоге обеспечивает широчайшие возможности для выработки навыков социальной перцепции (восприятие других людей, их внешности, речи, жестов, мимики, оценка их действий и поступков); изменяется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, агрессия; появляется теплота и человечность; дети учатся понимать друг друга и самих себя, относятся друг к другу и к себе с большим уважением.

Экспериментальная работа была организована на базе 3 класса Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Степнянская основная общеобразовательная школа» Краснояружского района Белгородской области. Мы организовали диагностическое исследование учащихся экспериментального класса и установили, что необходима целенаправленная работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Формирующий этап позволил нам проверить теоретические положения гипотезы и апробировать их на практике.

На контрольном этапе эксперимента мы убедились в правильности разработанных нами педагогических условий, необходимых для эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий на основе использования технологии диалогового обучения на уроках русского языка.

К сожалению, ограниченные сроки выполнения работы не позволили нам в полной мере исследовать проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка, поэтому основные направления настоящей работы могут быть рекомендованы как базовые для определения дальнейших путей ее разработки в школьной практике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 2006. – 231 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 416 с.
3. Батракова С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С.31-34.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества./ М.М. Бахтин. – М.: Педагогика, 1986. – 444 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. /В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 347 с.
6. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. /В.П.Беспалько. – М.: Наука, 1995. – 385 с.
7. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте/Л.И.Божович – М.:Наука, 1995. – 358 с.
8. Брусина А.Е. Опыты словесного творчества / А.Е. Брусина. – М., СПб., 1994. – 220 с.
9. Васильева А.Н. Основы культуры речи: учебное пособие. / А.Н.Васильева. – М.: Просвещение, 1990. – 148 с.
10. Виноградова Н.Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников / Н.Ф. Виноградова.// Начальное образование. – 2010. –№1. – С. 40-45.
11. Виноградова Н.Ф. Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе? / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – № 9. –2001. – С. 11-12.
12. Винокур Г.О. Культура языка / Г.О. Винокур.– М., 2007. – 164 с.
13. Винокур Г.О. Из бесед о культуре речи /Г.О. Винокур // Русская речь. – 1967. – №3. – С.112.

14. Воронина М. П. Диалог на уроке в начальной школе / М. П. Воронина // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С.47-52.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений./Л.С.Выготский. – М.:Наука, 1984.- Т.4.– 384 с..
16. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избр. психол. исслед. – М., 2003. – С. 264.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. /Л.С. Выготский. – М.:Издательство "Лабиринт" , 1999. – 352 с.
18. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1961. –218 с.
19. Гладких В.И. Об индивидуальном подходе к учащимся в школе и семье / В.И. Гладких. – Пенза, 2006. – 224 с.
20. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин // Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 1988. – 321 с.
21. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 423 с.
22. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1973. – 408 с.
23. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. / В.В.Давыдов. – М.: Просвещение, 2000. – 223 с.
24. Драчкова М.В. Развитие предметных и метапредметных действий через учебный диалог. ИНТЕРНЕТ
25. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. /Н.И.Жинкин. – М.: Просвещение, 1982. –198 с.
26. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 2006. – 248 с.
27. Зайцева Е.А. Методика организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе: вопросы теории и практики/Е.А.Зайцева, Е.В.Коротаева// Педагогическое образование в России. – 2015. – №4. – С.96-101.

28. Занков Л.В. Содружество ученого и учителя: беседы с учителями / Л. В.Занков, М.В.Зверева, Н.К.Индик. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
29. Зимняя И.А. Детская психология / И.А.Зимняя. – М. Просвещение, 1989. –133 с.
30. Казанцева Т.Н. Развитие речи младших школьников/Т.Н.Казанцева. // Начальная школа, 2007. – № 6. – С. 76.
31. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие./О.М.Казарцева. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.
32. Капинос В.И. Развитие речи учащихся: теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Народное образование, 2004. – 196 с.
33. Кармакова Т.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках чтения и русского языка / Т.А. Кармакова // Начальная школа До и После. – № 3. – 2003. – С. 48 – 51.
34. Коменский Я.А. Великая дидактика/Я.А.Коменский// Избр. пед. соч. –М, 1955. –523 с.
35. Коробова Н.Н. Речевое развитие младшего школьника/ Н.Н. Коробова // Начальная школа, 2008. – № 10. – С. 44.
36. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей у обучению в школе/Е.Е.Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 237 с.
37. Крылова О.Н. Организация диалога в образовательном процессе // Серия “Symposium”, Диалог в образовании. , Выпуск 22 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002.)
38. Ладыженская Т.А. Развитие речи. Школьная риторика пособие для учащихся общеобразоват. учеб. заведений. / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1997. – 158 с.
39. Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь Кн. для учителя / Т.А. Ладыженская и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М. Просвещение, 1990. – 335 с.

40. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1975. – 225 с.
41. Ладыженская Т.А. Обобщение и повторение в курсе риторики начальной школы. / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская.//Начальная школа. – 1999. –№ 1 2. – С.15-20.
42. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. / А.А.Леонтьев. – М.:Просвещение, 1979. – 36 с.
- 43.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н.Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 326 с.).
43. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 2003. – 214 с.
44. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке / Х.И. Лийметс. – М.: Знание, 2005. – 64 с.
45. Лурия А.Р. Язык и сознание. / А.Р.Лурия. – М.: Педагогика, 1979. – 319 с.
46. Львов М.Р. Основы теории речи. /М.Р.Львов. –М.: Педагогика, 2000. – 218с.
47. Львов М. Р. Риторика. Культура речи: учеб. пособие для вузов. / М.Р.Львов. – М.: АCADEMIA, 2003. – 70 с.
48. Львов М.Р. Виды речи/М.Р.Львов. // Начальная школа. – 2006. – №5. – С. 76-81.
49. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах /М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская. – М.: Просвещение, 2009. – 357 с.
50. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников /М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
51. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий. /В.А. Мединцев// Начальная школа. – 2005. – № 5. – С. 49-51.

52. Мельникова Е.Л. Проблемно - диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех /Е.Л. Мельникова. – М.: Баласс, 2006. – 180 с.
53. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 464 с.
54. Немов Р.С. Психология. Книга 3. / Р.С.Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 223 с.
55. Новотворцева Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новотворцева. – Ярославль, 2006. – 156 с.
56. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Под ред. Н.Ю. Швецовой – М.: Русский язык, 1984 с. 816
57. Песняева Е.А. Возможности развития речи младших школьников в учебном диалоге/Е.А.Песняева// Начальная школа. – 2002. – № 10. – С. 41-45.
58. Песняева Н.А. Возможности учебного диалога в формировании универсальных учебных действий младших школьников: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКиППРО, 2011. – 116 с.
59. Петерсон, Л.Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии /Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М. А. Кубышева, В.А. Петерсон. - Москва, УМЦ «Школа 2000...», 2000. – 175 с.
60. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. –М., 2004. – 326 с.
61. Поздеева С. Как организовать учебный диалог в начальной школе?/ С. Поздеева // Начальная школа. Еженедельная газета Издательского дома «Первое сентября» – 2003. –№4. – С. 12 – 14.
62. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 443 с.

63. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения/ В.В.Рубцов// Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С.125-129.
64. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи/ Л.И. Скворцов. – М.: Наука, 2003. – 211 с.
65. Соловейчик М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1986. – № 7. – С. 21-25.
66. Соловейчик М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка / М.С.Соловейчик // Начальная школа. – 1986. – № 9. – С.31-34.
67. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие /Т.А. Фотекова. – М: Айрис-пресс, 2006. – 19 с.
68. Хомский Н.А. Язык и мышление / Н.А. Хомский. – М., 2002. – С. 12 – 121.
69. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г.А.Цукерман. – Томск, 1993. – 268 с.
70. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь /Г.А.Цукерман, К.Н.Поливанова. – М.: 1999. – 234 с.
71. Цукерман, Г. А. Как младшие школьники учатся учиться?/ Г.А.Цукерман. – М-Рига, 2000. – 224 с.
72. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л., 1974. – 428 с.
73. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника /Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1974. – 178 с.
74. Якубинский Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский Русская речь: сб. статей / под ред. Л.В. Щербы. – СПб., 1987. – 359 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Материалы констатирующего этапа исследования**Методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман)**

Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 8-10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку дают по очереди три текста заданий и задают вопросы.

Т е к с т 1

Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: "Вот здорово!" А Саша воскликнул: "Фу, ну и страшилище!"

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Т е к с т 2

После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

- Сначала решим задачи по математике, - сказала Наташа.
 - Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, - предложила Катя.
 - А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, - возразила Ира.
- Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Т е к с т 3

Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения.

- Давай купим ему это лото, - предложила Лена.
 - Нет, лучше подарить самокат, - возразила Аня.
- Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?
Что бы ты предложил подарить? Почему?

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;
- учет разных мнений и умение обосновать собственное;
- учет разных потребностей и интересов.

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и

качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

2. *Средний уровень*: частично правильный ответ - ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

3. *Высокий уровень*: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение.

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.
Возраст: 6,5-7 лет.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень*: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
2. *Средний уровень*: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. *Высокий уровень*: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Методика «Дорога к дому»(модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативно-речевые действия.

Возраст: 8-10 лет.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности учащихся в парах и анализ результата.

Описание задания: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому другому - карточку с ориентирами-точками.

Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию - дорогу к дому - по его инструкции.

Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги;
- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень*: узоры не построены или непохожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.
2. *Средний уровень*: имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами;

указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.

3. *Высокий уровень:* узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Материалы констатирующего этапа исследования

Таблица 2.2.

Протокол педагогического наблюдения на констатирующем этапе

Список класса	Наблюдаемые коммуникативные универсальные учебные действия					
	Строить сообщение в соответствии с учебной задачей	Ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии	Учитывать другое мнение и позицию	Контролировать действия партнёра	Договариваться, приходить к общему решению	Адекватно использовать средства устной речи
1.Женя А.	-	+	-	-	-	-
2.Владик А.	+	+	+	+	+	-
3.Борис Б.	-	+	+	+	+	-
4.Костя В.	-	-	-	+	+	-
5.Анна В.	+	+	+	+	+	+
6.Олег Г.	+	+	-	-	+	+
7.Дима Г.	-	+	+	-	+	+
8.Вика Г.	+	-	-	-	-	+
9. Катя Д.	+	-	+	+	+	+
10. Саша Д.	-	-	-	-	+	-
11.Софья Е.	+	+	-	+	+	+
12.Саша Ж.	+	-	-	-	-	+
13. Катя З.	-	+	+	+	+	-
14. Егор И.	-	+	+	-	+	-
15.Елена К.	-	-	-	-	+	-
16.Настя К.	-	+	+	-	+	+
17.Маша Р.	-	-	-	-	+	-
18.Маша Ч.	-	-	-	-	-	-

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Материалы формирующего этапа исследования

Тематическое планирование уроков русского языка по формированию коммуникативных универсальных учебных действий

Грамматико-орфографическая тема	Виды упражнений	Формируемые коммуникативные универсальные учебные действия
1. Правописание гласных И, Ы после Ц урок изучения нового материала урок закрепления изученного материала	у. 345 с.36 у. 356 с.40	<ul style="list-style-type: none"> • умение договариваться, приходить к общему решению; • строить сообщение в соответствии с учебной задачей.
2. Правописание окончаний имен существительных множественного числа Урок знакомства с новым материалом урок закрепления изученного материала	у. 363 с.46 у. 366 с.48 у. 370 с.50 у.380 с. 54 у. 384 с.56 у.386 с.57 у.388 с.58	<ul style="list-style-type: none"> • ориентироваться на позицию партнёра в общении; • допускать возможность существования различных точек зрения, в том числе не совпадающих с собственными. • умение договариваться, приходить к общему решению; • стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве. • ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии; • умение оказывать в сотрудничестве необходимую помощь. • строить монологическое высказывание, используя средства и инструменты ИКТ; • умение использования речи для планирования деятельности. • умение контролировать действия партнёра; • строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет. • строить сообщение в соответствии с учебной задачей. • строить сообщение в соответствии с учебной задачей.
3. Второстепенные члены предложения урок изучения нового материала	у.400 с.63	<ul style="list-style-type: none"> • умение строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации;

<p>риала</p> <p>урок отработки навыков</p>	<p>у.407 с.65</p> <p>у.408 с.66</p>	<ul style="list-style-type: none"> • понимать ситуацию возникновения конфликта. содействовать его разрешению. • строить сообщение в соответствии с учебной задачей; • адекватно использовать средства устной речи для решения различных коммуникативных задач. • умение строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации; • понимать ситуацию возникновения конфликта.
--	-------------------------------------	---

КОНСПЕКТЫ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Тема: «Правописание окончаний имен существительных множественного числа».

Тип урока: урок усвоения новых знаний

Форма урока: комбинированный урок

Цель: создание условий на уроке для организации деятельности учащихся по знакомству с правописанием окончаний имён существительных множественного числа.

Задачи предметные: содействовать знакомству с особенностями склонения имен существительных в форме множественного числа; с особенностями правописания безударных падежных окончаний имен существительных в форме множественного числа; с особенностями написания окончаний имен существительных 1-го склонения в форме множественного числа родительного падежа с шипящими на конце; обучению применять алгоритм написания падежных окончаний имен существительных множественного числа.

Планируемые результаты:

Способствовать формированию *личностных УУД* - понимание причин успеха в учебе; оценка одноклассников на основе заданных критериев успешной деятельности.

Способствовать формированию *метапредметных УУД*:

Регулятивных: применять и сохранять учебную задачу; учитывать выделенные учителем ориентиры действия в устной, письменной речи, во внутреннем плане.

Познавательных: пользоваться знаками, символами, таблицами, схемами, приведенными в учебной литературе; ориентироваться на возможное разнообразие способов решения задач; понимать информацию, представленную словесно и в виде таблицы; группировать слова по заданному основанию; устанавливать место и тип орфограммы в слове, определять способ проверки, объяснять написание.

Коммуникативных: воспринимать другое мнение и позицию, формировать собственное познание, осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь (работа в паре), учитывать степень сложности задания и определять для себя возможность/невозможность его выполнения.

Оборудование: учебник «Русский язык» (С. В. Иванов, А.О. Евдокимова, М. И. Кузнецова) 3 класс 2 часть, записи на доске.

Ход урока

№	Этап урока	Время, мин	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы, методы и приёмы
1	Организационный момент	1-2	1.Проверяет готовность к уроку 2.Предлагает вспомнить правила посадки (гигиенические правила письма) 3.Предлагает упражнения для кистей и пальцев рук; обращает внимание на одновременное выполнение упражнений учащимися в соответствии со счетом; требует от учащихся четкого произношения слов для речевого сопровождения массажа пальцев.	1. Показывают готовность к уроку. 2.Показывают правильность посадки и расположения тетради на столе 3. Выполняют упражнения по образцу учителя: а) вращательные движения кулачками; б) массаж пальцев	Проверка готовности рабочего места Работа с плакатом «Сиди правильно!», работа с правилами письма. Работа по образцу учителя, тактический прием, речевое сопровождение массажа пальцев: <i>«Этот пальчик самый маленький. Этот пальчик самый слабенький. Этот пальчик</i>

					<p>самый среднень- кий. Этот палец самый умнень- кий. Этот палец толстя- чок. Ну а вме- сте кула- чок».</p>
2	Калли- графи- ческая минут- ка	3-5	<p>Организует каллиграфиче- скую работу: - <i>Вот мы размяли свои паль- чики для того, чтобы красиво написать.</i> - <i>Предлагаю вам вспомнить правила красивого письма:</i> Правила красивого письма: 1. Все буквы (графические элементы) должны быть оди- наковой высоты. 2. Все буквы (графические элементы) должны быть оди- наковой ширины. 3. Если в буквах есть элемен- ты, выходящие за верхнюю и нижнюю строку, они должны заканчиваться на одном рас- стоянии от строки вверх и вниз. 4. Расстояния между элемен- тами букв должны быть оди- наковыми. 5. Расстояния между буквами в слове должны быть одина- ковыми. 6. Все линии при письме должны быть параллельными. 7. Прямые линии при письме должны быть ровными. - <i>Сейчас красиво и аккуратно запишем число, классная ра- бота.</i> 1.Регулирует процесс выпол- нения. - <i>На доске написаны строки:</i></p>	<p>1.Выполняют задания учителя, отвечают на его вопросы; 2.Самооценка по установленным кри- териям</p>	<p>Фрон- тальная беседа</p> <p>Обсужде- ние осо- бенностей прописы- ваемых букв</p> <p>Работа со шкалой само- оценки</p> <p>Работа в тетради</p> <p>Приём демон- страции</p> <p>Работа по образцу</p>

			<p>и ш ц щ ч л м а</p> <p>- Какие элементы повторяются несколько раз?</p> <p>- Чем отличается написание буквы И и Ц, Ц и Щ, Л и А?</p> <p>- Запишите данные буквы. Определите закономерности в чередовании данных букв и заполните строку в тетради, не забывая об этой закономерности.</p> <p>2. Предлагает оценить свою работу следующим образом:</p> <p>1-3 ошибки – высокий уровень выполнения работы;</p> <p>4-5 ошибок – средний уровень;</p> <p>Более 5 ошибок – низкий уровень. Предлагает отметить уровень на шкале самооценки.</p>		Само-оценка деятельности
3	Словарно-орфографическая работа	3-5	<p>1. Организует знакомство с новыми словарными словами:</p> <p>- <i>Откройте учебник на стр. 92, найдите словарные слова. Прочитайте их: ботИнки, помидОр, сапОг, когдА, лУчие.</i></p> <p>- <i>Обратите внимание на рубрику «Путешествие в прошлое» (учебник). Что вы узнали о происхождении слова «помидор» на стр. 93.</i></p> <p>2. Рассмотрение нового словарного слова, произнесение его и установление:</p> <p>- <i>Сколько слогов в каждом из слов?</i></p> <p>- <i>Какие из них ударные, а какие безударные?</i></p> <p>3. Произнесение слов орфоэпически, а затем чтение орфографичекой записи.</p> <p>- <i>Что заметили, дети?</i></p> <p>- <i>Есть ли разница в произношении и написании?</i></p> <p>- <i>Выпишите новые словарные слова в тетрадь и подчеркните буквы, которые нужно запомнить.</i></p>	<p>1. Отвечают на вопросы учителя, читают словарные слова</p> <p>2. Выполняют задания учителя с данными словами. Отвечают на вопросы:</p> <p>- <i>В словах ботинки, помидор – по 3 слога, в остальных – по 2.</i></p> <p>3. Произносят слово по всем нормам орфоэпии, сравнивают с орфографической записью, делают выводы, отвечают на вопросы учителя.</p>	<p>Фронтальная работа</p> <p>Активизация словаря</p> <p>Работа с учебником</p> <p>Фронтальная работа</p> <p>Работа с орфографическим словарем учебника</p> <p>Фронтальная беседа</p> <p>Фронтальная работа</p>

					Работа в тетради
4	Актуализация опорных знаний	3-5	<p>- Прочитайте слова на доске. Что о них можете сказать? Постарайтесь найти «лишнее» слово.</p> <p>Колесо, столы, дерево, мыш, школа, земля, слон, лиса, любовь, весна, ложь.</p> <p>- Определим склонение имен существительных.</p> <p>- Вспомните, чем являются некоторые слова.</p> <p>- Определите окончание имен существительных:</p> <p>встретиться с человек..., в берлог..., в рощ..., о молодёж..., помогать бабушк..., скакать на лошади..., мечтать о мор... .</p> <p>- Молодцы!</p>	<p>Отвечают на вопросы учителя:</p> <p>- «Лишнее» слово – столы, т.к. имеет форму множественного числа, остальные в форме единственного числа.</p> <p>Определяют склонение имен существительных:</p> <p>- Колесо-2, столы, дерево-2, мыш-3, школа-1, земля-1, слон-2, лиса-1, любовь-3, весна-1, ложь-3.</p> <p>- Некоторые слова являются проверочными для определения безударных падежных окончаний имен существительных 1, 2, 3-го склонений</p>	<p>Фронтальная работа с классом</p> <p>Фронтальная беседа</p>
5	Самоопределение к деятельности: постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся	2-3	<p>Подводит детей к определению темы и цели урока:</p> <p>- Сейчас мы работали со словами в форме единственного числа. А как определить безударное падежное окончание имен существительных в форме множественного числа?</p> <p>Можно ли использовать тот же способ определения окончаний?</p> <p>- Догадайтесь, о чем будем говорить на уроке, какова тема урока?</p> <p>- И как вы думаете, какой же будет цель нашего урока?</p>	<p>Дети отвечают на вопросы, высказывают свои предположения</p> <p>Отвечают, что тема сегодняшнего урока будет связана с правописанием окончаний имен существительных множественного числа, а цель – научиться писать окончания существительных множественного числа.</p>	<p>Фронтальная работа с классом</p> <p>Фронтальная беседа</p> <p>Приём определения темы и цели урока</p>
6	Первичное	7-10	<p>1. Организует работу в парах:</p> <p>- Поработайте в парах. Возь-</p>	Работают в парах, склоняют существи-	Приём самостоя-

усвое- ние новых знаний		<p>мем слова из нашего списка, поставим их в форму множественного числа. Как они будут звучать? (деревья, мыши, школы, столы). Просклоняйте их, выделите окончание. Во время проверки составим сводную таблицу окончаний имен существительных в форме множественного числа.</p>	тельные, выделяют	тельной работы																						
			окончания, составля-	Работа с таблицей																						
			ют таблицу.	Работа в парах																						
				Фронтальная																						
				беседа																						
				Приём																						
				обобщения и																						
				формулировки выводов																						
		<table><tr><td>И.п.</td><td>-ы, -и, -а, -я</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Р.п.</td><td>- , -ов, -ев, -ей</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Д.п.</td><td>-ам, -ям</td><td></td><td></td></tr><tr><td>В.п.</td><td>-ы, -и, -я</td><td></td><td>Приём</td></tr><tr><td>Т.п.</td><td>-ами, -ями</td><td></td><td>обобщения и</td></tr><tr><td>П.п.</td><td>-ах, -ях</td><td></td><td>формулировки выводов</td></tr></table>	И.п.	-ы, -и, -а, -я			Р.п.	- , -ов, -ев, -ей			Д.п.	-ам, -ям			В.п.	-ы, -и, -я		Приём	Т.п.	-ами, -ями		обобщения и	П.п.	-ах, -ях		формулировки выводов
И.п.	-ы, -и, -а, -я																									
Р.п.	- , -ов, -ев, -ей																									
Д.п.	-ам, -ям																									
В.п.	-ы, -и, -я		Приём																							
Т.п.	-ами, -ями		обобщения и																							
П.п.	-ах, -ях		формулировки выводов																							
	<p>Вывод: мы пронаблюдали над изменением окончаний имен существительных 1, 2, 3-го склонений в форме множественного числа.</p> <p>- Что вы можете сказать?</p> <p>- А верно ли предположение, что безударное окончание можно проверить каким-то словом? Вспомните слова всех групп. Какое слово можно использовать для проверки? (Стол)</p> <p>– Ребята, но в правописании имен существительных 1-го склонения в форме Р. п. есть одна особенность, а какая - прочитайте в учебнике под значком <table><tr><td>!</td></tr></table>.</p>	!	<p>Делают вывод о том, что во множественном числе у существительных 1,2,3 склонений окончания совпадают.</p> <p>Читают правило в учебнике.</p>	<p>Работа с учебником</p>																						
!																										
	<p>2. Предлагает выполнить упр. 1 на стр. 93 в учебнике:</p> <p>- Запиши данные слова в форме родительного падежа множественного числа. Обрати внимание у слов первого столбика в этой форме нулевое окончание, а у второго – окончание –ов.</p>	<p>Два ученика выполняют у доски упражнение, у каждого по одному столбику. Остальные ученики выполняют самостоятельно и сверяются с доской.</p>	<p>Работа в тетради с учебником</p> <p>Работа у доски</p> <p>Приём самостоятельной работы</p>																							

	сия (под- веде- ние итогов урока)		слайде: *Сегодня я узнал.. *Я научился.. *Теперь я умею... Подводит итог работы класса и отдельных учащихся. Корректирует самооценку выполненную учащимся	работы на уроке. Называют основные позиции нового материала и как они их усвоили (что получилось, что не получилось и почему). Оценивают свою работу на уроке.	ния и формули- ровки вы- водов Само- оценка деятель- ности
--	--	--	---	---	---

Тема: «Повторение. Фонетика и состав слова. Повторение правописания безударных окончаний имён существительных 1-го, 2-го и 3-го склонения».

Тип урока: урока актуализации знаний и умений (урок повторения)

Форма урока: комбинированный урок

Цель: создание условий на уроке для организации деятельности учащихся по повторению фонетики и состава слова, правописания безударных окончаний имён существительных 1-го, 2-го и 3-го склонения.

Задачи: Содействовать совершенствованию навыков правописания безударных падежных окончаний имен существительных 1-го, 2-го и 3-его склонений в единственном числе; развитию орфографической зоркости; исследованию практических ситуаций, выдвигая предположения, и понимая необходимость их проверки на практике; применению знания в нетрадиционных обстоятельствах; самостоятельно и в группе выполнять различные задания; воспитанию коммуникативных качеств учащихся.

Планируемые результаты:

Личностные УУД: понимание причин успеха в учебе; оценка одноклассников на основе заданных критериев успешной деятельности.

Способствовать формированию **метапредметных УУД:**

Регулятивных: учитывать степень сложности задания и определять для себя возможность/невозможность его выполнения; применять и сохранять учебную задачу; учитывать выделенные учителем ориентиры действия в устной, письменной речи, во внутреннем плане.

Познавательных: объяснять значение слова, используя приём развёрнутого толкования слов; определять последовательность записи слов в соответствии с графическими моделями состава слова; устанавливать основание для объединения слов в группу, определять слова, не удовлетворяющие данному основанию; проводить фонетический анализ

слова; находить в тексте слово по словесному описанию, включающему несколько признаков; подбирать слова к графическим моделям состава слова.

Коммуникативных: договариваться о последовательности действий и порядке работы в группах; осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь (работа в паре).

Оборудование: учебник «Русский язык» (С. В. Иванов, А.О. Евдокимова, М. И. Кузнецова) 3 класс 2 часть, записи на доске.

Ход урока

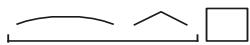
№	Этап урока	Время, мин.	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы, методы и приёмы
1	Организационный момент	1-2	Приветствует учащихся, проверяет готовность к уроку и посадку учащихся: <i>-Я тетрадь свою открую И наклонно положу. Я, друзья, от вас не скрою Ручку я вот так держу. Сяду прямо, не согнусь, За работу я возьмусь.</i>	Приветствуют учителя, проверяют готовность, работают с плакатом «Сижу правильно»	Работа с плакатом «Сижу правильно»
2	Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция знаний, навыков и умений учащихся	2-3	Организует коллективную проверку домашнего задания: - <i>Ребята, кто мне скажет, что вам был задан?</i> - <i>Что нужно было сделать?</i> - <i>Какие знания вам были необходимы для выполнения этого задания?</i> - <i>Прочитайте, какие слова вы выписали.</i> - <i>У кого другие слова. Почему?</i>	Отвечают на вопросы учителя, озвучивают правила, которые помогали им при выполнении домашнего задания. Зачитывают выписанные слова. Доказывают свою точку зрения.	Фронтальная беседа Фронтальный опрос Приём проверки домашнего задания
3	Каллиграфическая минутка	3-5	Организует каллиграфическую работу: - <i>Вот мы размяли свои пальчики для того, чтобы красиво написать.</i> - <i>Предлагаю вам вспомнить правила красивого письма:</i> Правила красивого письма:	1.Выполняют задания учителя, отвечают на его вопросы; 2.Самооценка по установленным критериям	Фронтальная беседа Обсуждение особенностей прописываемых букв Работа со шкалой самооценки

		<p>1. Все буквы должны быть одинаковой высоты.</p> <p>2. Все буквы должны быть одинаковой ширины.</p> <p>3. Если в буквах есть элементы, выходящие за верхнюю и нижнюю строку, они должны заканчиваться на одном расстоянии от строки вверх и вниз.</p> <p>4. Расстояния между элементами букв должны быть одинаковыми.</p> <p>5. Расстояния между буквами в слове должны быть одинаковыми.</p> <p>6. Все линии при письме должны быть параллельными.</p> <p>7. Прямые линии при письме должны быть ровными.</p> <p>- <i>Сейчас красиво и аккуратно запишем число, классная работа.</i></p> <p>1.Регулирует процесс выполнения.</p> <p>- <i>На доске написаны строки:</i> л м ц щ ь ы О С З Х Е Э Я</p> <p>- <i>Какие элементы повторяются несколько раз?</i></p> <p>- <i>Чем отличается написание буквы О и С, З и Х, Е и Э?</i></p> <p>-<i>Запишите данные буквы. Определите закономерности в чередовании данных букв и заполните строку в тетради, не забывая об этой закономерности.</i></p> <p>2.Предлагает оценить свою работу следующим образом:</p> <p>1-3 ошибки – высокий уровень выполнения ра-</p>	<p>Работа в тетради</p> <p>Приём демонстрации</p> <p>Работа по образцу</p> <p>Самооценка деятельности</p>
--	--	--	---

			боты; 4-5 ошибок – средний уровень; Более 5 ошибок – низкий уровень. Предлагает отметить уровень на шкале самооценки.		
4	Само-определение к деятельности: постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся	3-5	<p>1. Предлагает взглянуть на слова: стар.сть, п.ход, н.винки, зав.рной, сам.лет:</p> <p><i>-Как вы думаете, каким может быть здание к данной группе слов?</i></p> <p><i>-Можете вы сразу решить какую букву надо писать?</i></p> <p><i>- Какие звуки слышим? Какие буквы напишем?</i></p> <p><i>-Назовите часть слова, в которой была пропущена буква.</i></p> <p><i>- Ориентируясь на задание, можете ли вы определить тему?</i></p> <p><i>- Для чего нам нужны знания о звуках и буквах русского языка, о составе слова? Какие задачи поставим перед собой сегодня на уроке?</i></p> <p>2. Организует игру “Бегающие минутки” с целью открытия второй темы занятия:</p> <p><i>- За 1 минуту надо ответить на максимальное количество вопросов. Итак, начинаем!</i></p> <p><i>Изменяемая часть слова ... (окончание).</i></p> <p><i>Часть речи, обозначающая предмет ... (существительное).</i></p> <p><i>Слова женского и мужского родов с окончаниями -а, -я относятся ... (к 1 склонению).</i></p> <p><i>Постоянный признак имён существительных... (род).</i></p>	<p>Отвечают на вопросы учителя</p> <p>Приходят к выводу, что одной из тем будет «Повторение фонетики и состава слова»</p> <p>Предполагают, какими будут задачи урока:</p> <p><i>1. Вспомнить и закрепить знания о фонетике;</i></p> <p><i>2. Сравнить буквенную запись слов с записью при помощи транскрипции;</i></p> <p><i>3. Обобщить знания о частях слова;</i></p> <p><i>4. Развивать орфографическую зоркость, память и внимание.</i></p> <p>Играют в игру, быстро отвечают на вопросы</p> <p>Предполагают, что второй темой сегодняшнего урока будет «Повторение падежных окончаний имен существительных в 1, 2 и 3 склонении».</p> <p>Определяют задачи урока.</p>	<p>Фронтальная работа с классом</p> <p>Фронтальная беседа</p> <p>Приём игры</p> <p>Приём формулировки темы, цели и задач урока</p>

			<p>Часть речи, отвечающая в начальной форме на вопросы: кто?, что? ... (существительное). К 3 склонению относятся имена существительные ... (женского рода с нулевым окончанием). Имена существительные бывают ... (одушевлённые и неодушевлённые). Ко 2 склонению относятся ... (слова мужского рода с нулевым окончанием и среднего рода с окончанием -о, -е). Имена существительные изменяются по ... (по числам и по падежам). Сколько падежей в русском языке? ... (шесть). - Давайте попробуем сформулировать тему нашего урока. - Я предлагаю проверить, умеете ли вы пользоваться своими знаниями. - Согласны?</p>		
5	Актуализация знаний: с целью подготовки к контрольному уроку	3-5	<p>Проводит параллель с ранее изученным материалом: - Какие способы правописания падежных окончаний имен существительных вы знаете? - Чтобы правильно писать безударное окончание имени существительного в ед. числе надо... - Вспомните, как производится фонетический разбор слова: морковь мор-кОвь (на второй слог падает ударение, 2 слога). Перенос: мор-ковь [маркоф'] М – [м] – согласный, твердый, звонкий и непарный. О – [а] – гласный и без-</p>	<p>Отвечают на вопросы учителя: - Умение определять склонение, падеж знание способов - Способ 1: 1. Определить склонение. 2. По опорному слову определить окончание существительного 1 скл. Вода, земля 2 скл. Гвоздь, село 3 скл. Любовь Способ 2: По таблице окончаний имён существительных 1, 2, 3 склонения.</p>	<p>Фронтальный опрос</p> <p>Фронтальная беседа</p>

			<p>ударный. <i>Р – [р] – согласный, твердый, звонкий и непарный.</i> <i>К – [к] – согласный, твердый, глухой и парный.</i> <i>О – [о] – гласный и ударный.</i> <i>В – [ф'] – согласный, мягкий, глухой и парный.</i> <i>Ь —</i> <i>В слове 7 букв и 6 звуков.</i> <i>о – а, в – глухой звук ф, ь смягчает в.</i> <i>- А теперь давайте вспомним словообразовательный разбор слова:</i> План словообразовательного разбора слова: 1. Поставить слово в начальную форму. 2. Определить слово, от которого оно образовано. Например, обновление – обновить (а не новый). 3. Объяснить значение исследуемого слова через значение слова, от которого оно образовано (например, слушатель – тот, кто слушает). 4. Выделить основу, от которой образовано исследуемое слово. 5. Указать средство словообразования. 6. Указать способ словообразования.</p>		
6	Применение знаний и умений в новой ситуации	10-15	<p>Организует самостоятельную работу учащихся: 1) - Ребята, на доске записано предложение: Белка сушит сыроежки, лапкой с ветки рвет орешки. З а д а н и е : прочитайте предложение. Запишите по памяти. Выполните фонетический анализ</p>	Выполняют задания самостоятельно, при необходимости обращаются за помощью к учителю	<p>Приём самостоятел. работы</p> <p>Работа в тетради</p> <p>Работа в тетради с учебником</p>

			<p>слова орешки по алгоритму.</p> <p>2) - Выполните упражнение 1 на стр. 86 учебника,</p> <p>З а д а н и е : запишите письменное объяснение значения слов: светлолюбивый, теневыносливый, влаголюбивый, холодостойкий, теплолюбивый.</p> <p>3) В ы п о л н и т е упражнения 4 (рабочая тетрадь).</p> <p>З а д а н и е : выпишите в тетрадь слова, в которых пропущено окончание -и. Объясните свой выбор.</p> <p>Проведите самооценку.</p> <p>4) Игра «Кто быстрее».</p> <p>З а д а н и е : подберите слова к схемам.</p> <p style="text-align: center;">I ряд</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Учащиеся на листах по цепочке пишут слова к схемам. Побеждает тот ряд, который первым закончит и напишет как можно больше правильных слов.</p>	<p>Выполняют задания по рядам, соревнуясь друг с другом</p>	<p>Самостоятел. работа</p> <p>Приём игры</p>
7	Физкультминутка	1-2	<p>Организует физкультминутку:</p> <p>- Лягушата встали, потянулись</p> <p>И друг другу улыбнулись.</p> <p>Выгибают спинки,</p> <p>Спинки-тростинки.</p> <p>Ножками затопали.</p> <p>Ручками захлопали.</p> <p>Постучим ладошкой</p> <p>По ручкам немножко.</p> <p>А потом, потом, потом</p> <p>Грудку мы чуть-чуть побьем.</p> <p>Хлоп-хлоп тут и там,</p> <p>И немного по бокам.</p> <p>Хлопают ладошки</p> <p>Нас уже по ножкам.</p>	<p>Встают со своих мест и повторяют вслед за учителем</p>	<p>Работа по образцу</p> <p>Приём демонстрации</p>

			<i>Погладили ладошки И ручки, и ножки. Лягушата скажут: «Ква! Прыгать весело, дру- зья!»</i>		
8	Обобщение и систематизация знаний	5-7	Предлагает составить 2 небольших кластера на 2 темы «Фонетика и состав слова» и «Правописание безударных окончаний имен существительных 1-го, 2-го и 3-го склонений»: <i>- Составьте 2 кластера по темам, которые мы сегодня повторяли. От названия темы проведите 3-5 стрелочек и напишите, что она в себя включает, на какие пункты её можно подразделить.</i>	Составляют 2 кластера.	Приём самостоятельной работы Работа в тетради Приём обобщения и формулировки выводов
9	Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция	5-7	Предлагает обобщить всё изученное и повторённое приёмом «Три предложения»: <i>- Дети, наш урок подходит к концу, но нам необходимо обобщить всё то, что мы с вами выучили. Поэтому сейчас каждый по цепочке будет озвучивать по три предложения: 1-главная мысль о фонетике и составе слова; 2-главная мысль о правописании безударных окончаний имен существительных 1-го, 2-го и 3-го склонений, 3-то, что вам не понравилось делать больше всего.</i>	Каждый учащийся по цепочке озвучивает по три предложения	Приём «Три предложения» Фронтальная работа с классом Приём обобщения и формулировки выводов
10	Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению	1-2	Предлагает записать информацию о домашнем задании в дневники: <i>- Дома вы выполните задание 8 в тетради «Пишем грамотно» и сделаете фонетический разбор слова «белка» и</i>	Записывают задание в дневники, внимательно слушают учителя.	Ведение записи в дневнике

			<i>словообразовательный разбор слова «мышеловка». Чтобы успешно справиться с ним, вам необходимо повторить все правила правописания безударных окончаний имен существительных 1-го, 2-го и 3-го склонений.</i>		
11	Рефлексия (подведение итогов занятия)	2-3	Предлагает продолжить незаконченные предложения на слайде: *Сегодня я узнал.. *Я научился... *Теперь я умею... Подводит итог работы класса и отдельных учащихся. Корректирует самооценку выполненную учащимся	Формулируют конечный результат своей работы на уроке. Называют основные позиции нового материала и как они их усвоили (что получилось, что не получилось и почему). Оценивают свою работу на уроке.	Приём обобщения и формулировки выводов Самооценка деятельности

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

Протокол педагогического наблюдения на контрольном этапе

Список класса	Наблюдаемые коммуникативные универсальные учебные действия					
	Строить сообщение в соответствии с учебной задачей	Ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии	Учитывать другое мнение и позицию	Контролировать действия партнёра	Договариваться, приходить к общему решению	Адекватно использовать средства устной речи
1.Женя А.	-	+	-	-	+	-
2.Владик А.	+	+	+	+	+	+
3.Борис Б.	+	+	+	+	+	-
4.Костя В.	-	-	+	+	+	-
5.Анна В.	+	+	+	+	+	+
6.Олег Г.	+	+	-	+	+	+
7.Дима Г.	+	+	+	+	+	+
8.Вика Г.	+	-	+	-	+	+
9. Катя Д.	+	+	+	+	+	+
10. Саша Д.	-	+	-	+	+	+
11.Софья Е.	+	+	-	+	+	+
12.Саша Ж.	+	+	-	+	-	+
13. Катя З.	+	+	+	+	-	+
14. Егор И.	+	+	+	+	+	+
15.Елена К.	-	-	-	-	+	-
16.Настя К.	+	+	+	+	+	+
17.Маша Р.	+	-	+	-	+	-
18.Маша Ч.	+	+	-	-	+	-

